EDUQ 8570978 Projet de formation. 1, Une expérience.../ Emond, M. 1/

Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570978
Centre d'intérêt: 260

Emond, Maurice, 1941-.

Projet de formation. 1, Une expérience d'intervention éducative / Maurice Emond, Michèle Trottier ; [pour la] Commission scolaire des Mille-Iles, Service de l'éducation des adultes. -- Laval : Le Service, 1985.
xii, 245 f. ; 28 cm.

En tête du titre: Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement. Bibliogr.: f. 244-245.

ISBN 2-920586-16-5

Descripteur(s): *Adulte *Déficient mental *Programme de formation *Autonomie *Intégration sociale *Développement de la personnalité *Développement social *Activité éducative *Education spéciale *Education des adultes

---

La Commission scolaire des Mille-Iles mène depuis cinq ans une expérience de partage avec des personnes adultes handicapées mentalement qui résidaient en foyers naturels ou d'accueil et qui ne recevaient pas de services du ministère des Affaires sociales. Le projet a été mené dans une perspective de formation et d'apprentissage à l'autonomie. Il met l'accent sur les besoins de développement personnel et social, en vue d'une meilleure intégration sociale. Le document relate l'expérience d'intervention éducative menée auprès des 50 personnes handicapées mentalement entre les années 1979 et 1984.

La première partie du document retrace l'historique du projet: l'avant-projet (1975-1979), l'implantation du projet (1979-1980), le projet (1980-1984), puis dégage des observations et des hypothèses qui servent d'assises à la philosophie du modèle d'intervention qui est décrit au Volume II. Dans la deuxième partie, on procède à la description du programme de formation à l'autonomie, tel qu'il fut expérimenté. Dans la troisième partie, on dégage certaines constatations qui découlent de l'expérimentation du programme, constatations qui furent faites à l'égard des apprenants, de l'environnement familial et social et de l'intervention pédagogique.

Les auteurs ont voulu décrire leur expérience pour mieux la cerner et ainsi dégager des règles fondamentales pouvant servir à la création d'un modèle d'intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement. Ce modèle est présenté dans le volume II. Dans son ensemble, le document est avant tout un document de réflexion et un guide pour toute personne intéressée à favoriser l'autonomie et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement, et ce à travers une démarche éducative appropriée.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 061

Notice(s) connexe(s): 8570157, 8570974, 8570975, 8570976, 8570979

EDUQ 85/0978

Commission scolaire des Mille-Iles
Service de l'éducation des adultes

Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement

Projet de formation: Volume I

Une expérience d'intervention éducative

Emond, Maurice
Trottier, Michèle

Laval, novembre 1985

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier:

- monsieur Lino Mastriani, responsable des dossiers clientèles et thématiques en formation socioculturelle, pour sa collaboration,
- la Direction de l'éducation des adultes du secteur préscolaire, primaire et secondaire, pour son aide financière,
- mesdames Francine Charron-Emond, Lise Chevrier-Doucet et monsieur Donald Millaire, formateurs au projet de formation à l'autonomie, pour leur participation aux rédactions préliminaires, pour leurs contributions pédagogiques et pour leur rôle de personnes-ressources.

Responsable: Maurice Emond
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des
Mille-Iles
Service de l'éducation
des adultes
203 boulevard Sainte-Rose
Sainte-Rose, Laval H7L 1L5
(514) 625-6951

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
quatrième trimestre 1985

ISBN: 2-920586-16-5

Commission scolaire des Mille-Iles
Service de l'éducation des adultes

Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement

Projet de formation: Volume I

Une expérience d'intervention éducative

Laval, novembre 1985

Emond, Maurice
Trottier, Michèle

Revision linguistique: Cécile Pomerleau
Dactylographie et mise en page: Jacqueline Marion
Lise Cloutier

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES vi

INTRODUCTION 1

1re PARTIE 4

Présentation historique du développement du dossier
de la personne adulte handicapée mentalement
à l'éducation des adultes de la C.S.M.I.

PRÉSENTATION DE LA 1re PARTIE 5

I. L'AVANT-PROJET (1975-1979) 6

- 1.1 Philosophie d'intervention 7
- 1.2 Bref historique - Phase nouvelle approche 7
  - 1.2.1 Premier type d'actions: "Inadaptation, ça me concerne" (1975-1977) 8
  - 1.2.2 Deuxième type d'actions: "La sexualité de la personne adulte handicapée mentalement" 10
- 1.3 Quelques observations 12

II. L'IMPLANTATION DU PROJET (1979-1980) 17

2.1 Philosophie d'intervention 18

2.2 Bref historique - Phase d'exploration 19

2.3 Quelques observations 21

2.4 Nos hypothèses de base suite à l'implantation du projet 27

III. LE PROJET (1980-1984) 31

3.1 Philosophie d'intervention 32

3.2 Bref historique 33

3.2.1 Phase d'expérimentation (1980-1981) 33

3.2.2 Phase de développement du dossier (1981-1982) 36

3.2.3 Phase de validation et de renforcement (1982-1984) 40

2e PARTIE 45

Description du vécu de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement

PRÉSENTATION DE LA 2e PARTIE 46

I. L'ORIENTATION DE NOTRE PROGRAMME 47

1.1 Finalité 48

1.2 But 49

1.3 Objectifs 50

II. LA CLIENTÈLE REJOINTE 52

2.1 Description générale des apprenants 53

2.1.1 Certains éléments descriptifs 53

2.1.2 Certaines caractéristiques initialement observées chez les apprenants 56

2.2 Les critères de sélection 58

2.2.1 Critères reliés à la situation sociale 58

2.2.2 Critères reliés aux conditions d'apprentissage 61

III. LES DONNÉES ORGANISATIONNELLES 64

3.1 Les principales ressources humaines 65

3.1.1 Le rôle et les fonctions du conseiller pédagogique 65

3.1.2 Le rôle et les fonctions des formateurs 66

3.1.3 Les critères de sélection des formateurs 67

3.1.3.1 Critères fondamentaux 68

3.1.3.2 Critères facilitants 68

3.2 L'organisation pédagogique 69

3.2.1 Une structure souple d'entrées et de sorties 70

3.2.2 Un ratio formateur/apprenants favorisant l'individualisation 71

3.2.3 Plusieurs formateurs pour un même groupe 72

3.2.4 Durée de formation 73

3.2.5 Les horaires 74

3.2.5.1 Les jours de rencontre 74

3.2.5.2 L'horaire de la journée 75

3.2.6 Le local 77

IV. LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES 80

4.1 L'intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement 81

4.1.1 Démarche pédagogique à l'intérieur d'une année 82

4.1.1.1 Les étapes 83

4.1.1.2 La programmation 99

4.1.2 Démarche pédagogique à l'intérieur d'une journée 127

4.1.2.1 Une journée-type 127

4.1.2.2 Situation des éléments de la programmation à l'intérieur de l'horaire d'une journée 129

4.1.2.3 Matériel didactique 144

4.2 L'intervention auprès des milieux familiaux 149

4.2.1 Description de notre forme d'intervention 151

4.2.1.1 Les rencontres familiales individuelles 151

4.2.1.2 Les rencontres familiales collectives 154

4.2.2 Caractéristiques inhérentes à notre pédagogie d'intervention 157

4.2.2.1 Un point de départ "négocié" 158

4.2.2.2 Un suivi basé sur une communication ouverte 159

4.2.2.3 Une relation d'aide éducative 162

4.3 L'intervention auprès de l'environnement social 163

4.3.1 Les ressources utilisées comme éléments de notre démarche pédagogique 163

4.3.2 Les ressources utilisées comme support au projet 166

4.3.2.1 Les ressources professionnelles du milieu lavallois 167

4.3.2.2 D'autres ressources professionnelles extérieures à Laval 174

V. LA DYNAMIQUE HUMAINE 176

5.1 La dynamique humaine dans l'intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement 177

5.1.1 Les relations formateurs/apprenants 178

5.1.2 Les relations apprenants/apprenants 193

5.1.3 Les relations formateurs/formateurs 195

5.1.4 Les relations conseiller pédagogique/formateurs 200

5.2 La dynamique humaine dans l'intervention auprès des milieux familiaux 201

5.3 La dynamique humaine dans l'intervention auprès de l'environnement social 206

3^{e} PARTIE 210

Constatations découlant de l'expérimentation de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement

PRÉSENTATION DE LA 3^{e} PARTIE 211

I. DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DES APPRENANTS 212

II. DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL 217

III. DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL 226

IV. DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE 229

CONCLUSION 241

BIBLIOGRAPHIE 243

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Pendant cinq (5) ans, s'est vécue à la Commission scolaire des Mille-Iles, une expérience de partage avec des personnes adultes handicapées mentalement qui résidaient en foyers naturels ou d'accueil et qui étaient en absence de services des structures du ministère des Affaires sociales. Ce projet a été mené dans une perspective de formation et d'apprentissage à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, en mettant l'accent sur leurs besoins de développement personnel et social, en vue d'une meilleure intégration sociale.

Cette expérience, issue d'un riche vécu échelonné sur neuf (9) années (1) d'efforts et d'actions, a servi d'assises à l'élaboration d'un modèle d'intervention permettant une plus grande acquisition de l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement. L'articulation de ce modèle d'intervention éducative qui sera décrite dans un document subséquent (2), est précédée ici, de la présentation de notre expérience pratique. Ainsi, la première partie de ce document est consacrée à la présentation du projet à partir de l'historique, tandis que dans la deuxième partie, nous faisons la description du vécu de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, tel que nous l'avons expérimenté. Dans la troisième partie, nous dégageons certaines constatations qui découlent de l'expérimentation de notre programme, lesquelles ont servi de base à l'élaboration du modèle d'intervention présenté dans le volume II (3).

---

(1) Avant-projet: 1975-1979
Projet: 1979-1984

(2) EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, *Projet de formation: Volume II, Un modèle d'intervention éducative*, C.S.M.I., S.E.A., novembre 1985.

---

(3) *Idem*

1RE PARTIE

PRÉSENTATION HISTORIQUE DU DÉVELOPPEMENT DU DOSSIER DE LA PERSONNE ADULTE HANDICAPÉE MENTALEMENT À L'ÉDUCATION DES ADULTES DE LA C.S.M.I.

PRÉSENTATION DE LA 1^re^ PARTIE

L'évolution constante du dossier de la personne adulte handicapée mentalement depuis 1975, a permis le développement d'un projet d'intervention qui a cheminé, évolué et mûri à travers différentes phases historiques.

Nous vous présentons donc, dans cette première partie du document, le cheminement de notre projet à travers son histoire, en y décrivant l'avant-projet (1975-1979), l'implantation du projet (1979-1980), le projet (1980-1984) et en y dégageant des observations et des hypothèses qui ont servi d'assises à l'élaboration de la philosophie de notre modèle d'intervention telle qu'articulée dans le Volume II (4).

---

(4) *Idem*

1re Partie: CHAPITRE I

L'AVANT-PROJET (1975-1979)

I. L'AVANT-PROJET (1975-1979)

1.1 Philosophie d'intervention

En 1975, notre philosophie d'intervention était axée sur la création de services en réponse à des demandes. On cherchait à remplacer les cours d'information en déficience mentale par un projet de formation et de concertation communautaire. Nous voulions transformer ce qui était une "offre de cours" en une "offre de service".

1.2 Bref historique - Phase nouvelle approche

Notre intention de service nous a amenés, au cours des années, à nommer cette première étape d'intervention en éducation populaire et en animation communautaire: Phase nouvelle approche. Cette phase "pionnière" qui s'est étendue de 1975 à 1979, donna lieu à deux types d'actions:

- Le premier type d'actions:

  "Inadaptation, ça me concerne"
  (1975-1977),

- et le deuxième type d'actions:

  "La sexualité de la personne adulte
  handicapée mentalement" (1977-1979).

1.2.1 Premier type d'actions: "Inadaptation, ça me concerne" (1975-1977)

En septembre 1975, la Direction générale de l'éducation des adultes annonçait un nouveau programme intitulé: "Inadaptation, ça me concerne" (5). Ce programme venait remplacer les cours d'information en déficience mentale qui étaient jugés révolus et dont la pédagogie était plutôt d'approche magistrale.

Le nouveau programme, axé sur une démarche d'animation de groupe, était conçu pour s'adresser aux parents de personnes handicapées mentalement ainsi qu'aux bénévoles et professionnels pouvant, à l'occasion ou assez fréquemment, côtoyer ces personnes dans leur quotidien. Ce programme incitait les participants à s'informer, à réfléchir et à confronter leur vécu et leurs opinions en vue d'une plus grande implication dans leur milieu tant familial que social.

---

(5) *Ce programme fut élaboré par la Direction générale de l'éducation des adultes, en collaboration avec des membres de l'Institut canadien français pour la déficience mentale, des membres d'associations de parents et de bénévoles ainsi qu'avec le concours de personnes-ressources.*

Toutefois, avant d'entreprendre quelque action que ce soit par le biais de ce programme, nous nous étions associés à d'autres partenaires sociaux oeuvrant en déficience mentale pour faire en sorte que les actions qui découleraient de notre implication puissent venir s'intégrer à ce qui se faisait déjà dans le milieu. C'est ainsi qu'un comité d'intervenants du milieu fut créé pour élaborer et suivre le projet de formation.

Il n'était, en effet, pas question pour nous de poser une intervention en cavalier seul. Il importait de faire un ajout à ce qui se faisait et se vivait dans le milieu plutôt que de dédoubler un service quelconque, et ce, tout en demeurant à l'intérieur de la mission éducative de notre service d'éducation des adultes. Cette préoccupation est demeurée une constante pour nous tout au long de notre démarche.

1.2.2 Deuxième type d'actions: "La sexualité de la personne adulte handicapée mentalement" (1977-1979)

Tout en continuant notre concertation communautaire avec le projet "Inadaptation, ça me concerne", nous avions accepté l'invitation des responsables de l'atelier protégé (6) Caprol, à donner un cours de sexualité à un groupe d'adultes handicapés mentalement travaillant à cet atelier.

Le sujet proposé avait alors provoqué des réactions, surtout auprès des milieux familiaux. Cette résistance nous avait amenés, toujours avec la collaboration de plusieurs intervenants sociaux, à introduire dans notre intervention, des actions de sensibilisation communautaire sur cette problématique.

Notre implication au niveau de cette problématique, nous avait également amenés à participer à un projet de recherche et de formation sur ce sujet, et ce, avec un recherchiste pigiste(7) embauché par le Conseil québécois de l'enfance exceptionnelle (C.Q.E.E.)

---

(6) *Appellation officielle à ce moment-là.*

De cette recherche, a résulté un nouveau programme d'éducation à la sexualité qui s'adressait à deux types de clientèles: tout d'abord et en priorité, aux personnes adultes handicapées mentalement, ensuite aux parents (familles d'accueil comprises). Nous aurions voulu ajouter un troisième volet dont le contenu aurait été adapté aux éducateurs travaillant avec ces personnes; il ne nous a cependant pas été possible de réaliser ce dernier volet.

Notre action, dans ce dossier, nous a aussi amenés à faire des communications lors de colloques et de symposiums portant sur le contrôle de la fertilité, sur la stérilisation et sur la sexualité des personnes adultes handicapées mentalement. Ces invitations nous ont été faites particulièrement par le C.Q.E.E. (Conseil québécois de l'enfance exceptionnelle) ainsi que par l'Association des médecins de langue française du Canada.

---

(7) *Le recherchiste pigiste était monsieur André Dupras du département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal (U.Q.A.M.).*

1.3 Quelques observations

Cette expérience de quatre (4) années d'intervention en éducation populaire et en animation communautaire nous a permis de relever les quatre observations suivantes:

1.3.1 Un service aux personnes adultes handicapées mentalement est un service éducatif "normal" du Service de l'éducation des adultes.

Les premières actions posées auprès des personnes adultes handicapées mentalement nous ont permis de réaliser que ces personnes peuvent, en tant qu'adultes, bénéficier avantageusement de services éducatifs venant d'un service d'éducation des adultes.

En effet, même si ces adultes sont handicapés mentalement, nous avons observé que les services éducatifs qu'ils demandent, ont les mêmes caractéristiques fondamentales que les services éducatifs demandés par tout autre type d'adultes, et, qu'en ce sens, il s'avère normal et naturel pour un S.E.A. d'intervenir aussi auprès de ce public cible.

1.3.2 Le contact avec les parents accroît la connaissance des personnes adultes handicapées mentalement et des problèmes familiaux inhérents.

Nos premiers contacts avec le monde de la déficience mentale furent établis par le biais des parents de personnes handicapées mentalement. Ce sont eux qui nous ont appris à mieux les connaître, en nous les présentant avec simplicité et chaleur dans leur environnement familial.

Ce contact nous a aussi permis de mieux saisir les drames individuels qui se jouent en chacun des parents. Ces derniers peuvent développer assez facilement une vision erronée d'eux-mêmes en jugeant sévèrement leurs interventions et en se déclarant même incompétents et dépourvus devant leur(s) "jeune(s)" adulte(s). La démarche faite avec eux nous a permis de saisir toute l'ampleur de leur implication, de leur volonté et parfois de leur désarroi.

1.3.3 Si on tient compte de leurs besoins, de leur réalité et de leur rythme, les personnes adultes handicapées mentalement peuvent faire de nombreux apprentissages.

En intervenant auprès des personnes adultes handicapées mentalement sur le sujet de la sexualité, nous avons été à même de mesurer leur grande capacité à comprendre et à cheminer si on tient compte de leurs besoins, de leur réalité et surtout si on tient compte de leur rythme d'apprentissage.

Nous avons en effet saisi, ce qui nous est apparu beaucoup plus évident par la suite, que les personnes adultes handicapées mentalement ont un rythme différent d'apprentissage et que souvent, leurs difficultés ne résident pas nécessairement dans ce qu'elles peuvent apprendre, mais beaucoup plus dans leur façon d'apprendre.

1.3.4 Les liens entre les personnes adultes handicapées mentalement et leur environnement social influencent leurs apprentissages.

Cette observation a commencé à prendre forme dans les projets de formation en sexualité. Il nous est alors apparu que le contexte familial, selon sa plus ou moins grande réceptivité à une démarche éducative, créait un climat d'apprentissage plus ou moins facilitant pour les personnes adultes handicapées mentalement. Ce fut là, notre première perception de l'importance de cette influence sur l'apprentissage.

Conscients de ce lien, nous n'avons travaillé initialement qu'avec les personnes adultes handicapées mentalement qui étaient en foyer d'accueil ou en milieux familiaux déjà réceptifs et consentants. Ce n'est que suite à l'animation des premières années que nous avons étendu notre approche éducative à l'ensemble des milieux familiaux.

1re Partie: CHAPITRE II

L'IMPLANTATION DU PROJET (1979-1980)

II. L'IMPLANTATION DU PROJET (1979-1980) (8)

2.1 Philosophie d'intervention

Ce fut en abordant la réalité de la sexualité des personnes adultes handicapées mentalement que nous sont apparus leurs malaises et leurs incertitudes face à leur autonomie. Notre philosophie de service nous a amenés à orienter notre action vers une autre forme d'intervention qui se voulait davantage une réponse à des besoins axés sur l'autonomie des personnes adultes handicapées mentalement.

Les actions menées antérieurement auprès des parents, de même qu'auprès des personnes adultes handicapées mentalement, ont alors servi d'assises à la création d'un projet intitulé: "Projet de formation et d'apprentissage à l'autonomie pour personnes adultes handicapées mentalement hors circuit". (9)

---

(8) BERGERON, Lise, CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, Rapport suite à l'année d'implantation du projet (1979-1980), C.S.M.T., S.E.A., juin 1980.

(9) "Hors circuit" veut dire en absence de services de travail dans les ateliers protégés, et résidant en famille naturelle ou d'accueil.

2.2 Bref historique - Phase d'exploration

L'étape de la mise sur pied du nouveau projet a été nommée: Phase d'exploration (1979-1980). On voulait explorer de nouvelles avenues afin d'adapter le plus possible notre intervention aux besoins des personnes handicapées mentalement.

L'idée initiale de ce projet de formation à l'autonomie pour personnes adultes handicapées mentalement était celle de Réjean Hamelin, travailleur social au Bureau de service social de Laval, et de France Gosselin-Gravel, animatrice communautaire au S.E.A. de la Commission scolaire des Mille-Iles. Cette idée de projet faisait suite aux actions déjà menées, ainsi qu'à deux études (10) (11) identifiant les besoins de services en rapport avec le nombre de places disponibles en centre de réadaptation pour adultes (C.R.A.) et en centre de travail adapté (C.T.A.) à Laval.

---

(10) *Analyse des besoins des personnes handicapées adultes de Laval en termes de ressources, type, centre de réadaptation pour adultes (C.R.A.) et centre de travail adapté (C.T.A.) et recommandations*. Préparé par: Le Comité de travail mis sur pied par les organismes de Laval offrant des services aux personnes handicapées, Laval, janvier 1980.

(11) *Projet: Planification des services aux personnes déficientes mentales avec ou sans sur-handicap physique et/ou sensoriel*. Préparé par: Le Conseil de santé et des services sociaux de la région du Montréal Métropolitain, Montréal, décembre 1979.

Ces deux personnes, en collaboration avec le conseil d'administration de l'Association pour déficients mentaux de Laval (A.D.M.L.), ont conçu un projet de centre de jour. Ce projet fut présenté par l'A.D.M.L. à la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.), dans le cadre du programme d'aide aux Organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.). Leur demande fut acceptée, mais avec un financement très réduit.

Comme les montants d'argent étaient minimes et que nous avions la volonté de consolider l'intervention auprès de ce public, le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire des Mille-Iles (S.E.A. Mille-Iles) a décidé d'épauler le projet de l'A.D.M.L. en s'impliquant organisationnellement, pédagogiquement et financièrement, par le biais de l'enveloppe globale. Cette implication du S.E.A. venait donner une dimension pédagogique au projet en y articulant un caractère éducatif centré sur l'autonomie des personnes adultes handicapées mentalement.

C'est ainsi que le 26 novembre 1979, on assistait à l'ouverture officielle du projet et que le 11 décembre de la même année, avait lieu la première rencontre avec les apprenants adultes handicapés mentalement.

2.3 Quelques observations

Cette première année d'implantation du projet nous a permis de relever ces autres observations:

2.3.1 Un formateur pour 5 ou 6 apprenants est un ratio souhaitable dans une intervention pédagogique favorisant le développement de l'autonomie des personnes adultes handicapées mentalement.

La première journée d'intervention est venue contester notre ratio. Nous avions lancé le projet avec un ratio de un [1] formateur pour douze (12) apprenants. C'était absolument irréaliste si nous voulions faire faire une démarche pédagogique de formation à l'autonomie à ces personnes.

C'est alors que Francine Charron-Emond est venue se joindre à Lise Bergeron pour mettre en place une intervention qui serait davantage conséquente avec les objectifs du projet. Ainsi fut créée la première équipe de formateurs.

2.3.2 Il est avantageux de mettre plusieurs ressources de formation avec l'ensemble du groupe d'apprenants.

En introduisant un deuxième formateur au projet de formation, nous avons cru préférable de ne pas diviser le groupe d'apprenants mais plutôt de conjuguer l'apport des deux formateurs (team-teaching).

Cette manière de fonctionner nous est apparue beaucoup plus pertinente par rapport aux objectifs que l'on poursuivait et est venue nous donner une approche pédagogique originale. Elle nous a permis de diversifier nos méthodes pédagogiques (individuelles, sous-groupes, grands groupes) et aussi de transformer les rapports formateurs/apprenants en créant une dynamique davantage socialisante au sein du groupe.

2.3.3 Le local a avantage à être situé dans un environnement communautaire favorable à l'intégration sociale.

L'environnement social du lieu d'apprentissage et ses possibilités physiques nous sont apparus comme très importants. Nous avons constaté que de vouloir travailler sur l'autonomie et l'intégration sociale alors que l'environnement social et physique nous offrait continuellement des messages contraires, c'était, jusqu'à un certain point, aller à l'encontre de la pédagogie du projet. C'est ce qui nous a amenés à chercher un local situé dans un environnement communautaire favorable à l'intégration sociale.

2.3.4 Le matériel se doit d'être adapté et collé à la réalité de la vie quotidienne.

En cours d'intervention, nous avons constaté qu'il y avait un manque flagrant de matériel et d'outils éducatifs adaptés à une démarche d'autonomie avec une clientèle de personnes adultes handicapées mentalement. Cette situation nous a amenés à être imaginatifs, en créant, au fil des années, une banque de matériel et d'outils adaptés à nos besoins et collés à la réalité de la vie quotidienne. (Cf. 2^{e} PARTIE, chapitre 4.1.2.3, Matériel didactique).

2.3.5 Le contenu de la programmation doit aussi coller à la réalité de la vie quotidienne.

Dès le point de départ, nous nous sommes efforcés d'être à l'écoute des besoins des apprenants et de chercher à cerner avec eux des pistes importantes de développement:

- Une première piste développée, celle de son hygiène personnelle et de son apparence extérieure, nous est apparue comme un des éléments importants lorsqu'on parle d'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement. Cet effort au niveau de leur présentation personnelle soutient la projection d'une image positive de soi, de confiance personnelle et tend aussi à diminuer les préjugés sociaux à leur égard.

- Une seconde piste nous a incités à mettre en action leur besoin de se réaliser, et ce, en travaillant sur des projets concrets. L'objectif visé était de vivre des expériences de réussites pour développer la confiance en soi, les habiletés, le potentiel,...

- Une autre piste explorée fut celle de la socialisation avec d'autres personnes du groupe ainsi qu'avec des gens de la communauté et ce, par l'utilisation des services du milieu.

- ...

2.3.6 Le découpage de l'intervention en "blocs-temps" favorise l'apprentissage.

Au lieu de concevoir notre intervention sur une durée de six mois, nous avons privilégié un encadrement pédagogique qui se découpait en "blocs-temps" de six à huit semaines. Nous avons utilisé une fête au calendrier de l'année pour marquer une fin d'étape.

Dans chacune des étapes, nous avons identifié des objectifs principaux et des objectifs secondaires. Les objectifs secondaires pouvaient préparer aux objectifs principaux de l'étape subséquente ou encore donner suite à ceux de l'étape précédente.

L'outil privilégié que nous nous étions donnés pour nous suivre à l'intérieur de cet encadrement était le cahier de bord où nous notions quotidiennement nos observations.

2.4 Nos hypothèses de base suite à l'implantation du projet

Le vécu de la première année du projet, auquel s'ajoutent les observations des années précédentes, fut pour nous très riche en apprentissages. Il nous a permis de formuler certaines hypothèses reposant principalement sur la croyance à l'effet que les personnes adultes handicapées mentalement sont *des adultes capables, ayant un potentiel qui leur permet de faire des apprentissages si on tient compte de leurs besoins, de leur réalité et de leur rythme.*

La finalité de nos objectifs étant l'autonomie et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement, nous avons voulu favoriser la prise en charge, par elles-mêmes, de ces personnes dans le quotidien de leur vie. Nous voulions, en effet, faire en sorte que ces personnes puissent prendre par elles-mêmes des décisions sur leur vie, qu'elles puissent faire les choses qu'elles désirent quand elles le veulent et qu'elles puissent être assez autonomes pour revendiquer l'espace dont elles ont besoin pour elles-mêmes. Nous voulions également mettre l'accent sur les besoins fonctionnels de ces personnes dans leur environnement.

En nous appuyant sur notre croyance, sur la finalité de nos objectifs de formation et sur nos premières expériences, nous pouvions présumer que pour aider des personnes adultes handicapées mentalement à entreprendre une démarche éducative, il ne fallait:

- *ni tomber dans le piège de la perception sociale courante qui tend à infantiliser et à organiser la vie des personnes adultes handicapées mentalement, créant ainsi un renforcement négatif, un blocage des apprentissages et le maintien de la dépendance,*

- *ni prioriser les handicaps au détriment des personnes,*

- *ni entrevoir une démarche d'apprentissage scolarisante,*

- *ni viser seulement à occuper ces personnes,*

mais qu'il fallait plutôt:

- *être honnête et franc vis-à-vis leur(s) handicap(s) tout en se centrant sur la valorisation de leurs capacités,*

- *faire en sorte que les apprenants prennent conscience du sens de leurs apprentissages dans leur vie quotidienne,*

- *leur permettre de faire des apprentissages significatifs et transférables dans leur vécu,*

- *mettre l'accent d'abord sur leur environnement immédiat et ensuite social,*

- *tenir compte de l'influence de leur environnement sur leurs apprentissages,*

- *établir avec eux, une relation signifiante,*

- *faire en sorte que l'organisation pédagogique favorise l'apprentissage et réponde aux besoins des apprenants (méthodes, ratio formateur/apprenants, local, matériel, contenu, découpage de la session,...).*

Ces hypothèses étaient implicites, parfois intuitives, mais nous comptions les soumettre au contrôle de l'expérience pour les rendre plus explicites. Basées sur le vécu, elles ont alors servi à arrêter les grands axes du programme de formation à l'autonomie qui visait la mise sur pied d'une démarche d'apprentissage axée sur la réalité familiale et sociale des personnes adultes handicapées mentalement.

Ces grands axes, en continuité avec les objectifs poursuivis, nous ont permis d'articuler, de raffiner et de développer notre projet dans des phases subséquentes, par une expérimentation plus structurée et plus poussée.

1re Partie: CHAPITRE III

LE PROJET (1980-1984)

III. LE PROJET (1980-1984)

3.1 Philosophie d'intervention

Pour la poursuite de notre démarche, nous nous sommes appuyés, bien sûr, sur notre croyance à l'égard des personnes adultes handicapées mentalement, mais aussi sur notre détermination à créer une approche adaptée à cette clientèle, et ce, en faisant beaucoup de place à notre intuition et à nos pratiques en éducation des adultes. Notre philosophie "d'offre de service" devenait donc une philosophie créative d'expérimentation et de validation. Nous voulions, par cette démarche expérimentale, valider et expliciter nos hypothèses de sorte que nous puissions, au fil du temps, créer et articuler:

- une pensée pédagogique en regard de ces apprenants,
- une organisation de projet pédagogique qui favoriserait un tel vécu.

- un encadrement pédagogique qui viendrait supporter les apprentissages,

- des outils de formation aptes à faire faire des apprentissages dans le respect des besoins et des acquis de ces personnes.

3.2 Bref historique

Cette étape expérimentale s'est déroulée en trois phases:

- Phase d'expérimentation (1980-1981),

- Phase de développement du dossier (1981-1982),

- Phase de validation et de renforcement (1982-1984).

3.2.1 Phase d'expérimentation (1980-1981)

Au niveau organisationnel, deux événements ont marqué cette phase. Il y eut le choix de la D.G.E.A. de ne pas supporter notre expérimentation à même les fonds rattachés au cadre de l'exploration du Comité provincial sur la personne handicapée. Ce choix, à incidences financières, nous a empêchés de donner l'ouverture souhaitée à notre expérimentation. La poursuite du projet dut se faire à partir des mêmes modalités de financement que la première année (O.V.E.P. et C.S.M.I.).(12) Le deuxième événement marquant fut le départ de la formatrice initiatrice du projet, Lise Bergeron, remplacée par Christiane Vézina-Pépin.

Ces deux événements ne nous ont toutefois pas empêchés, en cette deuxième année du projet, de développer et de mieux organiser les dimensions d'encadrement pédagogique. Pour nous aider à nous suivre dans le développement de ces dimensions, nous avons perfectionné notre outil privilégié d'encadrement, le cahier de bord.(13) Ce dernier nous a permis de mieux suivre chacune des étapes de vie du projet, l'évolution quotidienne et hebdomadaire des participants de même que l'utilisation du matériel didactique. Il nous donnait de précieuses informations lors des étapes de planification et d'évaluation.

---

(12) *Ce choix de la D.G.E.A. a été réévalué l'année suivante et notre projet est devenu un des volets d'exploration du Comité provincial sur la personne handicapée.*

Au cours de cette deuxième année du projet, nous avons aussi articulé le découpage de la journée d'apprentissage afin de mieux tenir compte du rythme d'apprentissage et de la capacité de rétention des apprenants du projet. Le découpage de la journée d'apprentissage est demeuré le même durant les années subséquentes car il permettait une assez grande souplesse pour tenir compte de la réalité quotidienne d'une telle démarche pédagogique.

Ce fut également à la fin de cette seconde année que nous avons entrepris la tâche d'écrire un premier jet de nos "designs de formation". (14) (15) Cette tâche nous est apparue importante parce que nous voulions de plus en plus porter attention aux outils avec lesquels les apprenants faisaient des apprentissages.

---

(13) *Le perfectionnement du cahier de bord a été rendu possible par une aide financière provenant du programme des productions décentralisées de la D.G.E.A.*

Écrire nos "designs de formation", c'était également nous donner des moyens pour interroger nos objectifs et questionner nos façons de faire en rapport avec la réalité des personnes adultes handicapées mentalement.

3.2.2 Phase de développement du dossier (1981-1982)

Au niveau pédagogique, cette troisième année du projet est devenue pour nous une étape de mûrissement de l'expérimentation. Nous pouvions dire que l'ossature du programme, la démarche organisationnelle, la programmation et les outils représentaient des valeurs sûres ainsi qu'une base solide pour poursuivre notre action.

---

(14) CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, VEZINA-PEPIN, Christiane, *Première ébauche des "designs de formation"*, C.S.M.I., S.E.A., juin 1982.

(15) L'appellation "designs de formation" provient de la suggestion émise par madame Jackie Poissant, ancien membre de l'équipe d'aide au développement de la D.G.E.A., et vient mettre en évidence une situation créative de formation.

Nous décidions alors:

- de poursuivre le travail entrepris l'année précédente sur les "designs de formation" (16) en complétant et en ajoutant de nouveaux thèmes,

- d'élaborer des diaporamas (17) comme outils d'apprentissage pour une démarche d'intégration sociale,

- de repenser nos grilles d'évaluation et de suivi à la lumière de l'expérience acquise.

---

(16) CHARRON-EMOND, *Francine*, CHEVRIER-DOUCET, *Lise*, EMOND, *Maurice*, *Deuxième ébauche des "designs de formation"*, C.S.M.I., S.E.A., *juin* 1983.

(17) BEAUREGARD, *Liette*, CHEVRIER-DOUCET, *Lise*, EMOND, *Maurice*, MILLAIRE, *Donald*, *Guide d'utilisation de diaporamas comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale*, C.S.M.I., S.E.A., *novembre* 1983.

Au niveau organisationnel, la concertation de l'année précédente dans le milieu lavallois nous a amené des demandes formelles de services spécifiques de la part d'organismes du ministère des Affaires sociales oeuvrant avec des clientèles d'adultes handicapés mentalement (Le Relais Laval Inc.(18), le C.R.A. Caprol (19), Le Contrefort de Rosemère (20)). Tout en voulant être attentifs à ces demandes, nous tenions, en premier lieu, à poursuivre notre élan des deux premières années.

Notre volonté de poursuivre le projet de formation ainsi que l'émergence de toutes ces demandes de services venant du milieu, nous ont amenés à demander une nouvelle aide financière à la D.G.E.A.(21)

---

(18) *Le Relais Laval Inc.: réseau d'hébergement en foyer de groupe et appartements supervisés à Laval.*

(19) *Le C.R.A. Caprol: milieu de travail adapté au M.A.S.*

(20) *Le Contrefort est un centre d'accueil et d'hébergement du M.A.S. pour des bénéficiaires handicapés mentalement (sévères et profonds).*

(21) *EMOND, Maurice, Présentation des différentes demandes de subventions auprès de la D.G.E.A. de 1979-1980 à 1984-1985, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985.*

Cette demande fut évaluée par Lino Mastriani, porteur du dossier provincial de la personne adulte vivant avec un handicap. Sur recommandation de ce dernier, une aide financière nous fut accordée.

Ainsi, avec l'appui financier de la D.G.E.A., nous devenions capables d'assumer un cheminement éducatif auprès de notre clientèle initiale (Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement) et aussi de répondre à d'autres demandes du milieu. Ces autres actions consistaient à intervenir de façon assidue auprès d'un groupe d'apprenants du centre d'accueil et d'hébergement Le Contrefort et à intervenir de façon sporadique dans le milieu de travail adapté du C.R.A. Caprol.

Ces différentes implications éducatives ont été aidantes dans le développement de notre expertise pédagogique. En effet, en menant des interventions dans trois milieux différents (milieu de résidence institutionnelle, milieu de travail adapté et milieu familial naturel ou d'accueil), nous sommes parvenus à développer une meilleure connaissance de ces milieux de vie et nous avons également pris conscience des effets que peuvent exercer ces environnements sur les personnes adultes handicapées mentalement.(22)

3.2.3 Phase de validation et de renforcement (1982-1984)

D'une expérimentation menée simultanément dans trois milieux différents en 1981-1982, nous sommes revenus en 1982-1983 à une expérimentation à un seul volet, soit avec des apprenants vivant dans un environnement familial naturel ou d'accueil.

En contrepartie, nous avons élargi notre démarche de formation en augmentant le nombre d'apprenants et de formateurs (23) et en incluant dans notre démarche, une intervention directe auprès de chacune des familles des apprenants. Ces interventions auprès des familles devenaient ainsi une des composantes de notre action éducative auprès des personnes adultes handicapées mentalement.

---

(22) EMOND, Maurice, *Auto-évaluation de notre projet de formation (1981-1982)*, C.S.M.I., S.E.A., juin 1982.

(23) *En 1982-1983, notre équipe de formateurs passait de deux à trois et s'y maintenait jusqu'à la fin de l'expérimentation.*

Les premières interventions des formateurs dans le milieu familial, se faisaient avant le début du projet et lors de l'accueil. Puis, en cours d'année, deux autres formes de rencontres mettaient en présence les formateurs et les familles: les rencontres individuelles dans les familles (à environ toutes les cinq semaines) et les rencontres collectives de tous les parents (à environ tous les deux mois).

Tout en élargissant notre intervention aux familles, nous cherchions également au niveau pédagogique, à valider la démarche entreprise les années précédentes en mettant à nouveau l'accent sur l'approche (24) et le cadre pédagogique (25), sur les outils (26) (27) et les moyens de formation. (28)

---

(24) CHARRON-EMOND, Francine, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, *Pistes de réflexion sur différentes approches éducatives*, C.S.M.I., S.E.A., mai 1983.

La réalisation de toutes ces actions avait été confiée à une équipe de trois formateurs: Francine Charron-Emond, Donald Millaire et Lise Chevrier-Doucet, cette dernière remplacée en 1983-1984 par Christiane Dumont. Cette équipe de formateurs de même que le conseiller pédagogique responsable du dossier de la personne adulte handicapée mentalement, Maurice Emond, constituaient l'équipe de formation qui intervenait auprès d'une quinzaine d'apprenants ainsi qu'auprès de leurs milieux familiaux.

---

(25) CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, VEZINA-PEPIN, Christiane, Une première articulation du programme suite à trois années d'expérience, C.S.M.I., S.E.A., juin 1982.

(26) CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Elaboration d'outils de suivi et d'évaluation (1982-1983), C.S.M.I., S.E.A., janvier 1983.

(27) CHARRON-EMOND, Francine, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, Deuxième ébauche des "designs de formation", C.S.M.I., S.E.A., juin 1983.

(28) CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, VEZINA-PEPIN, Christiane, Une première articulation du programme suite à trois années d'expérience, C.S.M.I., S.E.A., juin 1982.

Cette phase de validation et de renforcement nous a aussi permis d'expérimenter des rapports de complémentarité, au niveau des contenus de formation, avec un projet communautaire en loisirs pour personnes handicapées mentalement et avec le C.R.A. Rayon de Soleil (29). Cette collaboration nous a amenés de part et d'autre à agencer nos programmations de façon à favoriser l'intégration des apprenants qui profitaient de ces services.

Enfin, en terminant l'historique de cette phase, nous tenons à mentionner que si l'année 1982-1983 a permis un élargissement du projet aux familles, l'année 1983-1984, de son côté, a apporté un polissage à notre programme d'intervention (30) auprès d'un public adulte de personnes handicapées mentalement ainsi qu'auprès de leur famille. C'est aussi au cours de l'année 1983-1984 que nous avons travaillé d'une part, à l'articulation d'un modèle spécifique d'intervention (31) auprès des personnes adultes handicapées mentalement, et d'autre part, à la rédaction d'un document (32) témoin de notre cheminement à travers cette expérience.

---

(29) *C.R.A. Rayon de Soleil: un nouveau centre de réadaptation pour adultes créé pour répondre à des besoins toujours croissants au niveau des places en milieu de travail adapté.*

(30) *CHARRON-EMOND, Francine, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, HILLAIRE, Donald, Deuxième articulation de notre programme de formation suite à un vécu de quatre années d'expérience (1979-1983), C.S.H.T., S.E.A., décembre 1983.*

Ce travail amorcé en 1983-1984 s'est poursuivi l'année suivante. Ainsi, pendant l'année 1984-1985, en plus de critiquer nos productions, nous nous sommes donnés du temps pour réfléchir davantage notre expérience et en dégager des constatations que nous retrouvons dans la 3^{e} partie du présent document.

---

(31) EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, *Troisième articulation de notre programme de formation suite à un vécu de cinq années d'expérience (1979-1984): Présentation du modèle éducatif issu de notre expérience*, C.S.M.I., S.E.A., octobre 1984.

(32) EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, *Troisième articulation de notre programme de formation suite à un vécu de cinq années d'expérience (1979-1984): Description de l'expérience éducative*, C.S.M.I., S.E.A., septembre 1984.

2^E^ PARTIE

DESCRIPTION DU VÉCU DE NOTRE PROGRAMME DE FORMATION À L'AUTONOMIE POUR DES PERSONNES ADULTES HANDICAPÉES MENTALEMENT

PRÉSENTATION DE LA 2^{e} PARTIE

La première partie du document a servi à présenter le projet à partir de ses différentes phases historiques.

Dans cette deuxième partie nous décrivons notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, tel qu'il s'est vécu tout au long des cinq années d'expérimentation (1979-1984).

Pour ce faire, nous avons subdivisé cette partie en cinq chapitres. Le premier chapitre présente l'orientation de notre programme. Le deuxième identifie la clientèle rejointe tandis que dans le troisième chapitre, nous exposons les données organisationnelles de notre projet. Le quatrième chapitre s'attarde sur l'intervention pédagogique elle-même et le dernier chapitre traite de la dynamique humaine c'est-à-dire des relations qui se sont établies entre les différents partenaires tout au long de cette expérience.

2^{e} Partie: CHAPITRE I

L'ORIENTATION DE NOTRE PROGRAMME

I. L'ORIENTATION DE NOTRE PROGRAMME

Tout au long de son expérimentation, notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, véhiculait une philosophie, des principes et une conception de l'adulte qui se définissaient à l'intérieur même de sa finalité, de ses buts et de ses objectifs.

1.1 Finalité

C'est à partir de notre croyance, à l'effet que *les personnes adultes handicapées mentalement ont un potentiel qui leur permet de faire des apprentissages, si on tient compte de leurs besoins, de leur réalité et de leur rythme*, que nous avons voulu faire en sorte que notre programme de formation puisse permettre aux apprenants:

- de prendre conscience de leurs capacités d'apprentissage et du sens de ces apprentissages en rapport avec leur vie quotidienne,
- de faire des apprentissages significatifs et transférables dans leur vécu familial et social.

1.2 But

Dans notre intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement, nous avons cherché à sortir des cadres traditionnellement scolarisants de l'éducation pour adopter une démarche d'apprentissage:

- qui se situerait dans une perspective de développement et d'évolution des personnes adultes handicapées mentalement vers une vie d'adultes en voie d'accomplissement,
- qui tiendrait compte de l'ensemble environnemental des apprenants.

Nous définissions alors cette approche comme une approche pédagogique qui part de la personne adulte handicapée mentalement et ce, comme une personne vivant dans un environnement social spécifique et cherchant à s'intégrer à une collectivité. (33)

---

(33) EMOND, Maurice, "Quelques éléments de partage sur l'approche socialisante en intervention andragogique auprès de la personne adulte handicapée mentalement", *Pistes de réflexion sur différentes approches éducatives*, C.S.M.I., S.E.A., p. 5.

Ainsi, nos interventions s'inscrivaient dans une perspective qui cherchait à permettre le développement personnel et social des personnes adultes handicapées mentalement et qui cherchait aussi à les rendre capables de s'intégrer socialement et de s'autoréaliser à travers la démarche qui leur était proposée.

1.3 Objectifs

Notre projet de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement avait comme objectifs:

- de fournir à l'apprenant le soutien lui permettant de faire émerger, croître et grandir son identité d'adulte;
- de rendre l'apprenant capable de relever des défis et de faire la transition d'un monde de dépendance à un univers plus autonome;
- d'encourager l'apprenant à développer le domaine de ses perceptions et son système de croyances, de valeurs et d'attitudes;

- d'amener l'apprenant à reconnaître et à croire en ses capacités de développement personnel et social;
- d'habiliter l'apprenant à reconnaître ses besoins et à les satisfaire;
- de favoriser chez l'apprenant la prise en charge de ses besoins;
- de créer un environnement où l'apprenant pourrait s'assumer;
- de favoriser l'intégration sociale de l'apprenant et son implication dans la collectivité;
- de permettre à l'apprenant d'assumer ses responsabilités de vie;
- de motiver l'apprenant à apprendre;
- d'encourager l'apprenant à créer des relations avec des personnes signifiantes.

2^{e} Partie: CHAPITRE II

LA CLIENTÈLE REJOINTE

II. LA CLIENTÈLE REJOINTE

Notre intervention s'est faite auprès de personnes adultes handicapées mentalement, dont nous faisons ci-dessous une description générale, et qui ont été sélectionnées à partir de certains critères qui sont aussi définis ci-après.

2.1 Description générale des apprenants

2.1.1 Certains éléments descriptifs

Au cours des cinq années d'expérimentation pédagogique, notre intervention s'est faite auprès de cinquante (50) personnes adultes handicapées mentalement. Ces hommes et ces femmes qui étaient d'âges variés (Tableau I) et qui provenaient de milieux familiaux naturels ou d'accueil (Tableau II), nous étaient référés soit par les familles ou par des professionnels et nous étaient présentés comme ayant une déficience intellectuelle à caractère "léger" ou "moyen".

TABLEAU I: Les groupes d'âges

Groupes d'âges	Hommes	Femmes	Total
45 ans et plus	1	0	1
40 ans à 44 ans	1	0	1
35 ans à 39 ans	2	4	6
30 ans à 34 ans	1	5	6
25 ans à 29 ans	7	4	11
20 ans à 24 ans	4	15	19
moins de 20 ans	2	4	6
TOTAL	18	32	50

Note: L'âge moyen de l'ensemble des apprenants était de 26 ans (chez les hommes l'âge moyen était de 26.4 et chez les femmes de 25.8). De plus, en répartissant les apprenants en fonction de deux groupes d'âges (moins de 30 ans et plus de 30 ans), nous obtenons l'information suivante: 36 apprenants avaient moins de 30 ans et 14 étaient âgés de plus de 30 ans.

TABLEAU II: La provenance des apprenants

Groupes d'âges	Hommes		Femmes		Total	
	F.N.	F.A.	F.N.	F.A.	F.N.	F.A.
45 ans et plus	0	1	0	0	0	1
40 ans à 44 ans	0	1	0	0	0	1
35 ans à 39 ans	1	1	1	3	2	4
30 ans à 34 ans	0	1	1	4	1	5
25 ans à 29 ans	4	3	3	1	7	4
20 ans à 24 ans	3	1	12	3	15	4
moins de 20 ans	1	1	3	1	4	2
TOTAL	9	9	20	12	29	21

Note: Toujours en répartissant les apprenants en fonction des deux groupes d'âges (moins de 30 ans et plus de 30 ans), nous constatons que chez les moins de 30 ans, 26 apprenants vivaient dans un environnement de famille naturelle et 10 de famille d'accueil, alors que chez les plus de 30 ans, 3 apprenants vivaient en familles naturelles et 11 en familles d'accueil.

La majorité de ces personnes adultes handicapées mentalement qui ont participé au projet, ne possédaient aucune ou peu de scolarité. Quelques participants avaient une vie sociale quelque peu organisée, mais la plupart d'entre eux étaient isolés, ayant comme principale activité de développement: la radio, la télévision, ...

Dans la formation de nos groupes, nous avons préféré que les groupes soient hétérogènes (âge, sexe, niveau de handicap, habiletés, comportements, ...) plutôt qu'homogènes, car cela nous semblait davantage refléter la réalité, tout en créant un milieu d'apprentissage enrichissant.

2.1.2 Certaines caractéristiques initialement observées chez les apprenants

Tout en voulant éviter une perception stéréotypée de la personne des apprenants nous pouvons, après ces cinq (5) années, dégager certains traits relativement communs que nous avons rencontrés chez ces personnes à leur arrivée au projet:

Elles étaient souvent:

- des personnes isolées, solitaires, centrées sur elles-mêmes, insécures, et qui avaient de grands besoins d'attention et d'affection;
- des personnes qui prenaient peu d'initiatives et qui étaient relativement soumises;
- des personnes qui éprouvaient des difficultés à exprimer leurs besoins, à manifester leurs sentiments, à composer avec leur émotivité et à prendre des responsabilités;
- des personnes qui avaient certains problèmes d'audition et/ou d'élocution;
- des personnes qui avaient appris à tenir et à reproduire des comportements infantiles.

Ces traits dominants que l'on retrouvait chez bon nombre d'apprenants, mais à des degrés différents, s'exprimaient et se traduisaient de façons différentes dans leur comportement. Chaque apprenant possédait son caractère propre, combiné à l'influence des attitudes de surprotection, de dépendance et parfois même de manque de stimulation qui pouvaient provenir de la famille et/ou de l'environnement.

2.2 Les critères de sélection

Les personnes adultes handicapées mentalement qui ont participé à notre projet de formation, ont été sélectionnées à partir de certains critères reliés à leur situation sociale et auxquels se sont ajoutés, suite à l'expérimentation, d'autres critères reliés aux conditions d'apprentissage.

2.2.1 Critères reliés à la situation sociale:

- Être un adulte

  En tant que Service d'éducation aux adultes, nous voulions nous adresser à une clientèle d'âge adulte (18 ans et plus).

- Être une personne adulte ayant une déficience intellectuelle à caractère "léger" ou "moyen"

Tout en voulant être réceptifs aux besoins éducatifs du plus grand nombre possible de personnes adultes handicapées mentalement, nous avons, de par l'orientation de notre programme, opté en faveur des adultes vivant avec un handicap intellectuel à caractère "léger" ou "moyen".

- Vivre en famille naturelle ou d'accueil

C'est en tenant compte des demandes faites par le milieu et des besoins éducatifs identifiés que nous avons choisi d'intervenir auprès des personnes adultes ayant une déficience intellectuelle à caractère "léger" ou "moyen" et vivant en famille naturelle ou d'accueil. Elles nous apparaissaient comme celles pouvant le plus bénéficier d'une démarche de formation à l'autonomie à cause du contexte familial (naturel ou d'accueil) qui pouvait avantageusement supporter une telle orientation.

Les deux études menées en 1979(34) et en 1980 (35) ont confirmé la nécessité d'intervenir auprès de ces personnes.

- Être en absence de service éducatif

La clientèle visée par le projet était celle qui ne recevait aucun service de jour d'un centre de travail adapté ou d'un centre de réadaptation pour adultes.

---

(34) Projet: *Planification des services aux personnes déficientes mentales avec ou sans sur-handicap physique et/ou sensoriel*. Préparé par: Le Conseil de santé et des services sociaux de la région du Montréal Métropolitain, Montréal, décembre 1979.

(35) *Analyse des besoins des personnes handicapées adultes de Laval en terme de ressources, type, centre de réadaptation pour adulte (.C.R.A.) et centre de travail adapté (C.T.A.) et recommandations*. Préparé par: Le Comité de travail mis sur pied par les organismes de Laval offrant des services aux personnes handicapées, Laval, janvier 1980.

2.2.2 Critères reliés aux conditions d'apprentissage:

- Avoir une volonté personnelle d'entreprendre une telle démarche de formation

Lors des deux premières années du projet, les apprenants nous étaient référés par des travailleurs sociaux. Nous avions alors constaté que dans la majorité des cas, les apprenants n'avaient nullement participé à la décision de leur inscription à notre projet de formation.

Aussi, pour être conséquents avec nos objectifs de développement de l'autonomie, nous avons introduit ce critère de volonté personnelle, pour faire en sorte que l'apprenant soit davantage placé au centre de sa propre démarche de formation et qu'il devienne ainsi partie prenante de la décision de sa participation.

- Avoir un comportement compatible avec la vie en groupe

  À l'occasion, nous avons eu à composer avec des apprenants dont les comportements tantôt agressifs, tantôt passifs nuisaient autant à leur apprentissage personnel qu'à la démarche générale du groupe.

  Ces événements vécus nous ont alors amenés à préciser que, pour la bonne marche d'un groupe d'apprentissage, il était préférable d'exercer une certaine vigilance au niveau comportemental.

- Avoir une mobilité physique permettant de suivre l'ensemble des activités

  Nous avons réalisé que l'apprenant qui venait au projet devait posséder une mobilité physique minimale lui permettant de se déplacer à l'intérieur comme à l'extérieur du local de formation.

- Ne pas avoir de problèmes de santé qui pourraient invalider la démarche d'apprentissage de l'apprenant

Au fur et à mesure que se déroulait l'expérience, nous nous sommes rendus compte que certains apprenants faisaient une consommation excessive de médicaments, ce qui les maintenait dans un état de passivité peu propice à l'apprentissage.

Lorsque nous nous rendions compte que cette situation venait affecter la démarche d'apprentissage de l'apprenant, nous cherchions à prendre contact avec la famille pour mieux saisir les problèmes de santé de ce dernier.

Cependant cette situation n'était pas à prime abord un critère d'exclusion, mais pouvait le devenir à partir du moment où la consommation des médicaments devenait une difficulté pour le fonctionnement personnel de l'apprenant ou celui du groupe.

2e Partie: CHAPITRE III

LES DONNÉES ORGANISATIONNELLES

III. LES DONNÉES ORGANISATIONNELLES

3.1 Les principales ressources humaines

Nos principales ressources humaines ont été le conseiller pédagogique et les formateurs, lesquels avaient des rôles bien spécifiques à jouer.

3.1.1 Le rôle et les fonctions du conseiller pédagogique

Au cours des cinq (5) années de l'expérimentation, le conseiller pédagogique s'est impliqué non seulement dans l'organisation du projet mais aussi, et de façon assidue, dans l'animation et le suivi pédagogique. Ainsi, il voyait:

- à planifier, coordonner et évaluer l'ensemble du programme,
- à assurer la gestion pédagogique du projet,
- à assurer le suivi organisationnel,
- à sélectionner les formateurs,

- à superviser et à encadrer les formateurs,
- à travailler au perfectionnement des outils pédagogiques avec l'aide des formateurs,
- à animer les rencontres collectives des parents,
- à coordonner les rapports de concertation avec les partenaires du milieu,
- à assurer les contacts nécessaires avec la Direction générale de l'éducation des adultes.

3.1.2 Le rôle et les fonctions des formateurs

L'équipe des formateurs, tantôt composée de deux personnes et tantôt de trois, avait comme rôle:

- de s'impliquer dans la planification, l'organisation, l'action et l'évaluation du programme,
- de participer à la sélection des apprenants,

- d'intervenir en tant que formateurs-aidants auprès des apprenants et des milieux familiaux,
- d'établir une relation d'aide à l'apprentissage,
- de préparer avec les apprenants des plans de formation individualisés,
- de s'impliquer dans la création d'outils pédagogiques adaptés aux apprenants,
- d'évaluer quotidiennement le cheminement de l'apprenant et du groupe,
- de compléter les outils de suivi.

3.1.3 Les critères de sélection des formateurs

La sélection des formateurs s'est faite selon certains critères élaborés par le conseiller pédagogique responsable. Ces critères tenaient compte du rôle, des fonctions et des tâches à accomplir. Certains étaient fondamentaux pour la réussite de l'intervention tandis que d'autres étaient facilitants et intéressants pour ce type de projet.

3.1.3.1 Critères fondamentaux:

- Être en accord avec les principes et la philosophie d'intervention d'un tel projet.

- Avoir une expérience d'intervention avec des adultes.

- Avoir une bonne capacité d'établir et de maintenir des relations appropriées avec des personnes adultes handicapées mentalement.

- Vouloir établir une relation d'aide à l'apprentissage avec une clientèle de personnes adultes handicapées mentalement, dans le sens d'un support à leur autonomie.

3.1.3.2 Critères facilitants:

- Avoir une certaine connaissance du monde des personnes handicapées.

- Être capable de traduire par écrit le cheminement des apprenants et ceci, afin d'assurer un suivi adéquat du développement de l'autonomie de ces derniers.

- Être capable de concevoir, d'analyser et de traduire par écrit des éléments d'ordre pédagogique rattachés au vécu de l'expérience.

3.2 L'organisation pédagogique

Certains éléments d'organisation pédagogique ont contribué à l'amélioration de l'intervention auprès des participants et ont facilité l'atteinte des objectifs de notre programme de formation. Ces éléments que nous vous décrivons ci-dessous sont:

- une structure souple d'entrées et de sorties,
- un ratio formateur/apprenants favorisant l'individualisation,

- plusieurs formateurs pour un même groupe.

3.2.1 Une structure souple d'entrées et de sorties

L'arrivée des apprenants et leur départ ne coïncidaient pas toujours avec le début ou la fin de l'intervention de l'année. Le groupe d'apprenants sélectionnés en début d'année était sujet à changement.

Ainsi, en nous dotant d'une structure souple d'entrées et de sorties, c'est-à-dire en comblant continuellement les places disponibles, nous nous donnions les moyens de répondre aux besoins éducatifs d'un plus grand nombre d'apprenants.

Les entrées et les sorties qui survenaient en cours d'année ou au début de l'année suivante, pouvaient se faire pour différentes raisons. L'apprenant pouvait:

- avoir atteint ses objectifs,

- avoir choisi de poursuivre son développement personnel avec une autre ressource,
- avoir reçu une réponse favorable à une entrée au Centre de réadaptation pour adultes (C.R.A.) ou au Centre de travail adapté (C.T.A.),
- montrer une absence de volonté à cheminer,
- être malade ou être hospitalisé de façon prolongée,
- ...

3.2.2 Un ratio formateur/apprenants favorisant l'individualisation

Au cours des années, nous en sommes arrivés à établir notre ratio formateur/apprenants à 1/5 ou 1/6. Ce ratio nous a donné les conditions de formation nécessaires pour individualiser les apprentissages et suivre le cheminement du développement des apprenants.

Sans ce ratio, nous n'aurions pas pu être autant à l'écoute des besoins particuliers des apprenants adultes handicapés mentalement (le besoin d'établir une relation signifiante, le respect de leur rythme d'apprentissage, le besoin de la pertinence sociale de l'apprentissage,...), ni être en mesure de répondre de façon aussi personnalisée aux attentes de ces derniers.

3.2.3 Plusieurs formateurs pour un même groupe

La mise en présence de plusieurs formateurs dans un même groupe nous offrait une perspective de développement plus grande pour les apprenants. Les apports individuels de chacun des formateurs enrichissaient la dynamique au sein du groupe et accentuaient les dimensions de complémentarité dans les rapports formateurs/apprenants.

Cette façon de travailler à deux ou à trois formateurs pour l'ensemble du groupe permettait une polyvalence intéressante: un formateur pouvait travailler avec un ratio d'apprenants plus petit alors que l'autre ou les deux autres se partageaient le reste du groupe pour des apprentissages qui demandaient moins d'individualisation.

3.2.4 Durée de formation

Statistiquement parlant, la durée de présence des apprenants au projet de formation au cours des cinq années, a été la suivante:

TABLEAU 3: Présences au projet de formation

Années	Hommes	Femmes	Total
1 année	12	17	29
2 années	5	12	17
3 années	1	2	3
4 années	0	1	1
TOTAL	18	32	50

Ce tableau statistique se veut une donnée factuelle et n'est pas à interpréter en fonction d'une durée souhaitable dans un tel projet de formation.

3.2.5 Les horaires

3.2.5.1 Les jours de rencontre

Afin d'assurer une certaine continuité à l'intérieur des cours de formation et d'accroître la capacité de rétention de la clientèle rejointe, l'expérience a été pensée en fonction de deux jours/semaine. Les journées retenues en raison des disponibilités ont été les mardis et les jeudis.

Pendant les cinq années de l'expérience, l'horaire est demeuré le même. Selon nous, l'utilisation de deux journées non consécutives a permis un certain rythme facilitant l'intégration et le suivi des apprentissages. De plus, cet horaire permettait aux apprenants d'organiser ou de poursuivre d'autres activités.

3.2.5.2 L'horaire de la journée

En établissant l'horaire de la journée, nous avons voulu d'une part, donner à l'apprenant, un horaire se rapprochant le plus possible des heures d'une journée de travail et d'autre part, un horaire suffisamment long pour rendre plus efficace l'action éducative que nous voulions poser.

Un horaire de jour nous est apparu plus propice à l'apprentissage qu'un horaire de soir, compte tenu de la durée des rencontres (cinq heures) et de la dépense d'énergie que cela exigeait pour l'apprenant. En effet, en ayant un horaire de jour, l'apprenant était plus reposé, plus calme et surtout plus réceptif pour faire des apprentissages.

La durée quotidienne de l'intervention a aussi été un sujet de réflexion: quelle serait la durée de présence la plus propice, pour permettre à l'apprenant de retenir et d'assimiler de façon profitable et valorisante, les acquis reliés à certains apprentissages?

Il nous est alors apparu qu'une journée de cinq heures de formation auprès des apprenants était suffisamment longue pour permettre de réaliser des apprentissages significatifs, pour s'adapter au rythme d'apprentissage de l'apprenant et à sa façon d'apprendre, et, suffisamment courte pour éviter une trop longue fatigue. Ainsi, le projet s'est vécu de 9 h 30 à 14 h 30 tout au long des cinq années d'expérimentation.

Toutefois, pour créer un rythme et une variation dans les moments d'apprentissage, nous avons organisé les journées de formation en périodes de durées variables (voir présentation d'une journée-type au chapitre 4.1.2.1).

3.2.6 Le local

Notre local de formation était situé au sous-sol de l'église de Sainte-Rose. Il comprenait une grande pièce principale, une cuisine équipée, un vestiaire, deux espaces de rangement et deux toilettes. Ce local nous donnait facilement accès aux différents services communautaires comme le dépanneur, l'épicerie, la bibliothèque, la pharmacie, la caisse populaire, le bureau de poste, ...

Ce local communautaire était mis à notre disposition deux jours/semaine. Au début, le fait d'avoir à le partager nous apparaissait un inconvénient parce qu'il ne nous permettait pas un aménagement permanent. Mais, cet inconvénient s'est transformé en situation avantageuse d'apprentissage sur deux aspects particuliers: le contact avec des gens du milieu et le partage de responsabilités entre apprenants.

En effet, notre présence au sous-sol de l'église donnait l'occasion aux apprenants de côtoyer différentes personnes, extérieures au projet, qui faisaient partie du milieu de vie communautaire (fabrique, popote roulante, âge d'or...). Ce côtoiement permettait aux apprenants de développer leurs habiletés à entrer en relation avec d'autres personnes que celles impliquées dans le projet. En contrepartie, ces gens du milieu pouvaient en arriver à apprendre à établir un contact avec des personnes adultes handicapées mentalement.

De plus, le fait d'avoir à s'installer et à remettre le local en ordre suite à la journée de formation, nous a amenés à impliquer les apprenants dans l'organisation de leur lieu de formation en les incitant à prendre chacun une responsabilité organisationnelle adaptée à leurs capacités.

2^e Partie: CHAPITRE IV

LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

IV. LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

L'organisation de l'ensemble du programme de formation a été conçue à partir de trois axes d'intervention: les apprenants, les familles et l'environnement social.

Chacun de ces grands axes d'intervention véhiculait la même philosophie et se développait en interaction, l'un par rapport à l'autre, et ce, même si chacun de ces grands axes avait une certaine pratique organisationnelle qui lui était propre. Ainsi, nous vous décrivons comment se sont faites ces interventions à travers chacun de ces trois grands axes.

4.1 L'intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement

Notre intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement se situait à l'intérieur d'une démarche pédagogique qui se voulait empreinte d'un souci d'être aidant et supportant à l'évolution de l'apprenant. Cette démarche s'échelonnait:

- à l'intérieur d'une année sous forme d'étapes,
- à l'intérieur d'une journée sous forme de moments bien spécifiques.

4.1.1 Démarche pédagogique à l'intérieur d'une année

Notre démarche pédagogique s'organisait à travers différentes étapes décrites ci-après par ordre chronologique et s'inspirait d'une programmation qui cherchait à tenir compte des besoins directs des apprenants ainsi que de l'environnement familial et social dans lequel ils vivaient.

4.1.1.1 Les étapes

1re étape: Le recrutement

Pour rejoindre, dans notre milieu, des adultes susceptibles de bénéficier du projet de formation, le Bureau des services sociaux de Laval (B.S.S.), l'Association pour déficients mentaux de Laval (A.D.M.L.), les Centres locaux de services communautaires (C.L.S.C.) et certaines associations du milieu lavallois ont été nos réseaux privilégiés de diffusion d'information.

De plus, le prospectus général de notre commission scolaire de même que les prospectus spécifiques aux différents projets pour personnes adultes handicapées mentalement ont aussi permis de diffuser nos offres de cours dans différents réseaux particuliers.

2^e étape: La prise de contact

La deuxième étape de notre démarche pédagogique consistait à prendre contact avec chacun des apprenants. Comme au début du projet, la référence était faite par l'intermédiaire de nos partenaires sociaux, la prise de contact se faisait habituellement lors de la première journée du projet (la journée d'accueil). Préalablement à ce contact direct, nous faisions un appel téléphonique qui nous permettait d'obtenir une image de l'apprenant tel que vu par le milieu familial.

Suite à l'expérimentation et à une réflexion sur la forme que prenait notre accueil à l'apprenant, nous en sommes venus à vouloir changer notre approche pour faire en sorte que l'apprenant et/ou la famille fassent eux-mêmes la demande d'inscription au projet.

Lorsqu'une demande nous parvenait, un des formateurs du projet se rendait à domicile pour discuter avec l'apprenant et la famille. Ce contact nous donnait l'occasion de rencontrer l'apprenant dans son milieu de vie et de saisir la dynamique familiale. Il nous était alors possible d'entrevoir la place que lui accordait sa famille et aussi de réaliser les possibilités qu'il avait d'y exercer son autonomie.

Ce premier contact en milieu familial permettait un échange d'informations qui aboutissait à la clarification d'une entente de collaboration sous forme de contrat d'apprentissage.

3^e étape: Le contrat d'apprentissage

Par le contrat d'apprentissage, troisième étape de notre démarche pédagogique, nous cherchions à impliquer non seulement les apprenants et le S.E.A., mais aussi les familles. En effet, comme nous avions constaté que les familles jouaient un rôle important dans l'acquisition de l'autonomie des apprenants, il nous importait de les impliquer dans la démarche de formation. Le contrat d'apprentissage permettait alors de rendre explicite l'implication de chacun des partenaires. Il devenait, en fait, une entente qui s'établissait entre les trois parties impliquées (l'apprenant, la famille et le S.E.A.), et dans laquelle chacune de ces parties s'engageait à travailler dans le même sens: pour l'apprenant, c'était d'avoir une volonté de vivre cette démarche et de travailler à sa prise en charge; pour les parents, c'était de supporter l'apprenant dans la démarche qu'il vivait; pour le S.E.A., c'était de fournir les moyens et les outils pour aider l'apprenant et les parents dans ce projet de formation personnelle et sociale.

4^{e} étape: La journée d'accueil

La journée d'accueil, sur les lieux mêmes de formation, était caractérisée par un souci et un désir d'être réceptifs et ouverts aux apprenants et à leur famille. Elle était une occasion de refaire le contact en vue de poursuivre la relation d'aide déjà établie avec les apprenants et les parents. C'était aussi le second geste concret qui témoignait de la motivation de l'apprenant et de sa famille à participer à la démarche.

Ce premier contact entre les apprenants, les parents, les formateurs et le conseiller pédagogique permettait d'enrichir la communication et la relation de confiance entre tous.

5^{e} étape: L'apprivoisement et l'identification des acquis

C'était lors de cette étape de notre démarche de formation que la relation formateur/apprenant venait prendre racine. À travers la préoccupation d'établir une relation significative avec les apprenants, il y avait à la fois la quête de leurs besoins de formation et l'identification de leurs acquis.

Cette étape s'étendait habituellement du mois d'octobre au mois de décembre. Nous voulions nous donner du temps pour connaître la réalité personnelle, familiale et sociale des apprenants afin d'en arriver à négocier avec chacun un plan de formation qui partirait de sa réalité.

Ainsi, nous placions l'accent sur la pertinence sociale de faire faire tel ou tel apprentissage à tel apprenant. En d'autres mots, nous ne partions pas de l'énoncé: *Qu'est-ce que toute personne handicapée mentalement devrait théoriquement savoir pour être plus adaptée socialement?*" mais plutôt de l'énoncé: *Qu'est-ce que Pierre ou Diane voudrait apprendre, développer ou changer pour que lui ou elle puisse faire le geste social que lui ou elle désirerait faire dans sa vie?*"

Cette étape permettait à chacun des partenaires (apprenant/formateur) d'entreprendre une démarche bien spécifique. Ainsi, l'apprenant avait à s'approprier du nouvel espace physique et à amorcer une démarche de relation avec ses pairs et avec les formateurs. Il s'initiait au partage et à l'entraide dans l'organisation matérielle du local, tout en se familiarisant avec l'horaire quotidien. Il apprenait(36) graduellement à prendre sa place dans le groupe et à s'impliquer de plus en plus dans le projet de formation. C'était en somme, pour l'apprenant, l'occasion d'apprendre à prendre des risques, à se faire confiance et à faire confiance aux autres.

De son côté, le formateur se donnait comme objectif principal de connaître chacun des apprenants en vue d'établir une relation signifiante et un climat de confiance propice à l'apprentissage et au développement. Le formateur s'attardait à identifier avec les apprenants, les expériences significatives pour chacun d'eux, les difficultés rencontrées, les réactions ressenties et aussi à permettre l'émergence des besoins. De plus, le formateur s'intéressait à connaître davantage le milieu familial de l'apprenant, tel que vu par ce dernier.

---

(36) "Apprendre" est utilisé ici dans le sens d'un geste volontaire et responsable, (Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Gouvernement du Québec, 1982).

Enfin, le formateur cherchait, par des mises en situation concrètes reliées à une foule d'apprentissages, à connaître l'apprenant dans ses points forts et dans ses points faibles. Ainsi, il parvenait à cerner la réalité de chacun des apprenants et à entrevoir des pistes pertinentes de développement pour chacun d'eux. Comme guide, il utilisait un certain nombre de grilles développées au cours des années.(37)

C'était une période d'adaptation pendant laquelle la relation formateur/apprenant se développait au même rythme que l'apprenant s'adaptait à son nouveau milieu et à sa nouvelle expérience.

6e étape: Le plan de formation

Suite à la connaissance que le formateur acquérait de l'apprenant et à celle que l'apprenant acquérait de lui-même lors de l'étape précédente, nous tracions ensuite, en collaboration avec l'apprenant, un plan de formation individualisé.

Le plan de formation individualisé était un ensemble d'objectifs spécifiques qu'un apprenant voulait arriver à maîtriser pour vivre en personne autonome, pour s'autoréaliser et pour s'intégrer socialement.

---

(37) CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, *Elaboration d'outils de suivi et d'évaluation (1982-1983)*, C.S.M.I., S.E.A., janvier 1983, 77 p.

Le plan de formation était rattaché au vécu des apprenants et traçait pour chacun, des perspectives de développement sous trois aspects particuliers: son développement personnel, son développement social et son intégration sociale.

- Son développement personnel

Concrètement, l'apprenant travaillait à développer de la confiance en lui et à acquérir une image plus positive de lui-même. C'était en travaillant sur la connaissance de soi, de son potentiel, de ses limites, sur la connaissance de l'hygiène de son corps, sa présentation personnelle, son apparence, son langage, sa sexualité,... qu'il pouvait acquérir cette confiance en lui et développer une image positive de lui-même.

- Son développement social

L'apprenant travaillait sur sa capacité à créer et à développer des liens avec son entourage, à s'exprimer et à écouter les autres, à respecter les personnes qui constituaient son environnement au projet ou ailleurs. Tout l'aspect de la socialisation visait à placer l'apprenant en position d'avoir à tenir compte des autres individus qui l'entouraient, pour ainsi apprendre à vivre en groupe.

- Son intégration sociale

L'apprenant avait la possibilité de s'habiliter à participer à la vie de la communauté en utilisant différents services et différentes ressources communautaires.

Ainsi, le plan de formation était conçu de façon à tenir compte de ces trois niveaux de formation et à permettre des temps forts pour leur réalisation. C'était en chevauchant sur ces trois aspects que nous travaillions sur la globalité de la personne cheminant vers sa prise en charge.

Ce plan de formation n'était pas statique. Il pouvait se modifier selon le développement de la situation de l'apprenant.

Le processus qui aboutissait à l'établissement du plan de formation se voulait donc un geste significatif qui plaçait les apprenants au centre de leur démarche de prise en charge et de leur développement personnel et social. Nous voulions les traiter en adultes responsables et leur donner la chance d'affirmer leur volonté d'autonomie.

7e étape: Le suivi du plan de formation

Une fois le plan de formation constitué, il s'agissait d'en suivre le déroulement, c'est-à-dire de suivre le cheminement de l'apprenant en rapport avec le plan de formation établi.

Le suivi se faisait de façon régulière et continue, principalement à l'aide de grilles, dans lesquelles on relatait de façon schématisée, les apprentissages travaillés et où on notait le cheminement parcouru, les commentaires et les observations des formateurs.

Ces moyens permettaient de nous réajuster en fonction du développement de chacun des apprenants. C'était, selon nous, faire preuve de cohérence, dans le déroulement de notre démarche.

8^{e} étape: L'évaluation

Dans notre pratique auprès des personnes adultes handicapées mentalement, on a toujours considéré l'évaluation comme étant la pierre angulaire de notre programme d'intervention. C'était, pour nous, une opération ponctuelle réalisée quotidiennement et aussi en fin d'étape et en fin d'année. Elle permettait alors d'estimer, de situer et d'apprécier le cheminement fait par l'apprenant au niveau de l'atteinte des objectifs et aussi d'analyser le développement de l'intervention éducative.

Cette évaluation pouvait se faire de façon intuitive ou de façon déductive à partir d'informations recueillies pendant la durée de l'intervention et ce, à l'aide d'instruments de suivi bâtis par l'équipe de formation.

Ces informations recueillies quotidiennement, auxquelles s'ajoutaient les observations des formateurs de même que le partage et la mise en commun des différentes perceptions des membres de l'équipe de formation, permettaient de se faire une image continue de l'évolution de la démarche.

Enfin, la cueillette de toutes ces informations cumulatives nous

permettait en fin d'étape,
d'apporter une appréciation,
ou positive ou négative, de notre
pratique:

- en identifiant des actions, des améliorations,
- en ramassant du "feedback",
- en nous donnant des images, des points de repère,
- en nous permettant d'identifier un mouvement dans le développement pédagogique de l'apprenant,
- en identifiant des changements à apporter.

4.1.1.2 La programmation

Notre démarche pédagogique s'inspirait d'une programmation dont les principaux contenus développés au cours des cinq années d'expérimentation, sont explicités ci-après.

Ces contenus provenaient d'une négociation entre les formateurs et les apprenants, laquelle permettait de mettre de l'avant des contenus individualisables et adaptés aux besoins des apprenants.

Notre programmation tenait compte aussi des suggestions et du jugement des formateurs qui aidaient les apprenants à circonscrire et à préconiser certains apprentissages davantage réalistes et adaptés à leur situation réelle de vie. Elle était le reflet de notre préoccupation constante d'être à l'écoute des besoins des apprenants en fonction de leur réalité quotidienne.

Notre programmation se voulait un support à une démarche où les apprenants en étaient le centre.

Ainsi, les éléments qui la composaient, pouvaient être acceptés, modifiés ou abandonnés de façon à ce qu'ils viennent aider les apprenants à cheminer dans leur démarche d'autonomie et d'intégration sociale. Ces derniers devaient pouvoir cheminer de façon agréable et souple à l'intérieur de ces contenus. Notre programmation se voulait au service des apprenants.

Voici, regroupés sous divers thèmes, les principaux contenus de cette programmation:

- les apprentissages reliés à la vie quotidienne,
- les apprentissages reliés à des prérequis sociaux,
- les apprentissages reliés à la formation de base,

- les apprentissages reliés au bien-être physique,
- les apprentissages reliés à la connaissance de soi. (38)

1) Apprentissages reliés à la vie quotidienne

Certaines activités de la vie quotidienne nécessitaient, pour bon nombre d'apprenants, l'acquisition d'habiletés que l'on considérait comme indispensables au développement de l'autonomie personnelle et sociale de ces personnes. C'est ainsi que nous avons cherché à faire acquérir aux apprenants des apprentissages reliés à l'alimentation et à l'entretien des vêtements.

---

(38) *Les démarches pédagogiques proposées, en rapport avec l'acquisition de ces apprentissages, sont regroupées dans six documents intitulés: "Guide d'utilisation de "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale", C.S.M.I., S.E.A., Laval, juin 1985, (Emond, Maurice).*

- L'alimentation

Tout ce qui touchait l'alimentation, la préparation des repas, l'utilisation des outils culinaires, l'entretien de la cuisine, nous est apparu comme une réalité première et une nécessité de la vie quotidienne des apprenants.

En effet, notre contact avec les apprenants, nous a permis de constater que dans la plupart des cas, ces derniers n'avaient pas accès à la cuisine familiale, qu'ils n'utilisaient pas ou à peu près pas les outils culinaires et qu'ils ne préparaient presque jamais ni leur repas, ni leur lunch.

Suite à cette constatation, nous avons entrepris peu à peu de leur montrer comment se faire un sandwich, comment aller acheter ce dont ils avaient besoin et comment se dépanner à l'occasion.

L'apprentissage en cuisine a surtout été basé sur l'aspect dépannage. Ceci n'empêchait pas de donner aux apprenants les plus autonomes, la possibilité de préparer un plat plus compliqué pour eux-mêmes ou pour partager avec le groupe.

Une autre de nos préoccupations a été de les informer sur le choix et la qualité des aliments. En effet, certains apprenants mangeaient en grosses quantités et souvent des aliments riches en calories (gras et sucre) et ainsi présentaient des problèmes d'obésité. Nous avons donc apporté une attention particulière à l'alimentation, en présentant une liste des aliments à consommer régulièrement et aussi en insistant sur les conséquences au niveau de la santé et de l'apparence de la personne.

À ces éléments de préparation des repas et de consommation d'aliments sains s'est ajouté l'apprivoisement aux outils culinaires, au service à table et à l'entretien de la cuisine.

- L'entretien des vêtements

Un autre apprentissage visé était celui de l'entretien des vêtements. Les activités en rapport avec cet apprentissage proposaient à l'apprenant d'acquérir des connaissances sur l'entretien des vêtements, et ce, à partir de la compréhension des symboles qui apparaissent à l'intérieur de ses vêtements.

Comme notions associées à l'entretien du linge, nous avons aussi abordé l'apprivoisement à l'utilisation des appareils ménagers, à l'utilisation des produits, à la connaissance des actions successives nécessaires pour réaliser certaines opérations reliées à l'entretien du linge, de même que la connaissance des soins à apporter à différentes sortes de tissus, aux techniques du repassage,...

Voilà autant d'éléments avec lesquels les apprenants ont eu l'occasion de se familiariser.

2) Apprentissages reliés à des prérequis sociaux

Les prérequis sociaux, tels l'apprentissage de l'heure, du calendrier, des symboles sociaux, de la monnaie, de même que les apprentissages reliés à l'utilisation du système bancaire, du téléphone, du transport, ont été identifiés comme aidants et importants pour l'acquisition de l'autonomie.

- L'apprentissage de l'heure

Par l'apprentissage de l'heure, nous avons cherché à rendre l'apprenant capable de se situer dans le temps et dans un horaire afin de pouvoir être à l'heure à ses rendez-vous.

Les acquisitions de base visées étaient d'abord reliées au découpage du temps dans une journée et ensuite à la lecture et à la reproduction de l'heure exacte, de la demi-heure et du quart d'heure.

- L'apprentissage du calendrier

Par l'apprentissage du calendrier, l'apprenant pouvait arriver à se situer dans le temps sur des périodes plus ou moins longues et à se servir du calendrier comme moyen de suivre ses activités et ses rendez-vous.

Les notions touchées par cet apprentissage étaient les notions de jour, de semaine, de mois, d'année et de saison.

- L'apprentissage des symboles sociaux

Cet apprentissage permettait à l'apprenant d'acquérir des connaissances et des habiletés qui allaient lui permettre de se déplacer à l'extérieur et de bien s'orienter dans son environnement et dans les endroits publics.

- L'apprentissage de la monnaie

Cet apprentissage proposait à l'apprenant de s'habiliter à reconnaître la valeur de la monnaie et à l'utiliser de façon adéquate pour ses besoins personnels: dépanneur, loisirs, transport...

- L'apprentissage à l'utilisation du système bancaire

Une fois que l'apprenant connaissait la monnaie et sa valeur et qu'il réussissait à l'utiliser de façon adéquate, on lui proposait d'améliorer ses connaissances en l'apprivoisant à l'utilisation du système bancaire: réaliser des opérations comme des dépôts, des retraits; se familiariser avec les différentes sortes de comptes, le carnet de banque, les chèques, ...; etc.

- L'apprentissage à l'utilisation du téléphone

L'apprentissage à l'utilisation du téléphone avait pour but de rendre l'apprenant capable de placer et de recevoir des appels téléphoniques afin de mieux organiser sa vie sociale et de se dépanner en cas d'urgence.

- L'apprentissage à l'utilisation du transport en commun

  Cet apprentissage visait à rendre l'apprenant habile à utiliser le transport en commun pour ses déplacements personnels, comme par exemple: venir au projet, aller à des activités de loisirs,...

3) Apprentissages reliés à la formation de base

Outre les apprentissages d'ordre personnel et social déjà énumérés, nous avons identifié une série d'acquis nécessaires à la réalisation de certains apprentissages.

Ces acquis que nous avons regroupés sous le thème "formation de base" sont l'apprentissage des chiffres et des lettres, des formes et des couleurs, l'apprentissage du nom et des renseignements personnels, l'apprentissage à l'observation et à la concentration.

- L'apprentissage des chiffres et des lettres

  En abordant des notions comme les lettres et les chiffres, nous avons dû nous situer par rapport à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques et aller chercher dans chacune de ces matières ce qui pouvait toucher le quotidien de la vie des personnes adultes handicapées mentalement, afin de leur permettre des apprentissages au niveau de l'heure, du calendrier, de la monnaie, du transport,...

- L'apprentissage du nom et des renseignements personnels

L'identification et la reproduction du nom ont été les premiers acquis que nous avons cherché à développer chez chacun des apprenants.

Pour nous, il devenait important que chaque apprenant puisse sortir de l'anonymat en se trouvant une façon propre d'identifier et de reproduire son nom.

L'accent fut donc mis sur l'identité de la personne, c'est-à-dire sur les renseignements personnels rattachés à son identité, que ce soit son nom, son adresse, sa ville, son numéro de téléphone, sa date de naissance, son numéro d'assurance sociale,...

- L'apprentissage des formes et des couleurs

L'acquisition de connaissances concernant les formes et les couleurs était importante et utile pour l'apprenant s'il voulait arriver à les visualiser et à les reconnaître dans son environnement: que ce soit pour reconnaître les différents symboles sociaux (toilettes, restaurant, sortie,...), que ce soit pour reconnaître les panneaux de signalisation sur la rue ou les feux de circulation, que ce soit pour choisir ou pour agencer ses vêtements, ...

- L'apprentissage à l'observation et à la concentration

Nonobstant l'importance donnée aux apprentissages déjà énumérés et à la volonté des apprenants de les acquérir, nous nous sommes rendus compte qu'il fallait, pour plusieurs apprenants, développer un certain prérequis, c'est-à-dire une certaine capacité d'observation, de concentration et de mémorisation.

Pour ce faire, nous avons eu recours à des jeux éducatifs et à des exercices de discrimination visuelle, auditive et tactile. Ces exercices ou ces jeux permettaient à l'apprenant de développer et d'augmenter sa capacité d'observation, de concentration et de mémorisation. Plus souvent, il s'adonnait à ces différents jeux et exercices, plus il progressait dans ses acquisitions, et plus il était valorisé.

4) Apprentissages reliés au bien-être physique

Toujours centré sur le vécu quotidien, nous avons ajouté et privilégié des moments d'activités physiques et de détente. Ces moments venaient compléter d'autres formes d'apprentissage et répondaient à des besoins chez les apprenants: besoin de dépenser de l'énergie, de se reposer; besoin de mieux se connaître, de se découvrir, de s'apprécier; besoin d'apprivoiser son corps; besoin d'acquérir une certaine identité; ...

Ces apprentissages reliés au bien-être physique comprenaient: la connaissance du corps, l'hygiène corporelle, l'hygiène dentaire, la présentation de la personne, les activités physiques, la relaxation et la détente.

- La connaissance du corps

  La connaissance du corps représentait, pour les apprenants, la première étape d'un long processus d'apprivoisement relié à leur identité. Nous avons constaté qu'ils habitaient et vivaient avec un corps dont ils ignoraient souvent presque tout; par conséquent, ils ne l'aimaient pas et n'en comprenaient pas le fonctionnement.

C'est pour remédier à cette situation et pour leur favoriser l'acceptation et l'appropriation de leur corps que notre programmation a traité de façon particulière ce sujet.

- L'hygiène corporelle

Nous avons constaté qu'en plus d'avoir à acquérir des connaissances sur les différentes parties du corps, les apprenants avaient besoin de développer des habiletés à en prendre soin et à maintenir des habitudes de propreté. Aussi, par l'hygiène corporelle, nous amenions les apprenants à améliorer leur présentation personnelle, et ce, par respect pour eux-mêmes et pour les autres.

- L'hygiène dentaire

Les dents constituaient souvent un aspect négligé chez les apprenants. Très peu étaient éveillés à l'importance de soigner leurs dents et de visiter régulièrement le dentiste à des fins de prévention.

Il nous fallait alors faire prendre conscience aux apprenants de l'importance d'une dentition saine et de son effet sur sa santé et sur son apparence. Il nous fallait leur apprendre à utiliser correctement les instruments d'hygiène dentaire, tout en les incitant à fréquenter de façon régulière une clinique dentaire. Pour ce faire, nous avons tenté de démystifier les craintes et les appréhensions face aux visites chez le dentiste.

- La présentation de la personne

Par cet apprentissage, nous cherchions à sensibiliser les apprenants à leur apparence extérieure. Nous abordions donc avec eux la question du maintien, de la démarche, du langage, de la tenue vestimentaire, de la coiffure, du manucure, du maquillage,...

Ainsi, chacun apprenait à se regarder et à améliorer son apparence, non seulement pour son entourage mais pour lui-même, afin qu'il puisse s'aimer davantage et être fier de lui.

- Les activités physiques

Les activités physiques proposées à l'apprenant voulaient lui permettre d'acquérir une plus grande souplesse et une meilleure coordination dans ses mouvements, et ce, par des exercices simples. Nous voulions lui permettre de prendre conscience de son rythme respiratoire, d'exécuter des exercices de réchauffement simples; de développer une meilleure motricité globale,... Somme toute, nous voulions qu'il puisse se sentir bien dans son corps.

Le plein air était une dimension importante de l'activité physique. Nous favorisions les occasions d'aller s'oxygéner, d'améliorer sa condition physique et d'accroître sa mobilité et son endurance. Les jeux collectifs en plein air permettaient de bouger, d'acquérir plus d'agilité et de coordination, de dépenser de l'énergie positivement tout en favorisant la socialisation et l'esprit d'équipe.

- La relaxation et la détente

Une de nos premières constatations, en regard de la condition physique, était reliée à la rigidité corporelle de ces personnes. En les touchant, nous étions capables de sentir la "congestion physique" de leur corps. Certains n'étaient même pas capables de se coucher sur le dos et de s'abandonner au sol. Nous constations que certaines personnes avaient les épaules recroquevillées comme un berceau.

Nous avons alors tenu à trouver des façons autres que les activités physiques pour diminuer cette tension corporelle. C'est ainsi que nous avons introduit, sur une base quotidienne, la relaxation et la détente.

Ces techniques permettaient à l'apprenant de baisser son rythme, d'apprendre à vivre avec le silence et de prendre soin de lui. Ce faisant, l'apprenant parvenait progressivement à se détendre physiquement et à améliorer son bien-être.

5) Apprentissages reliés à la connaissance de soi

Dans son ensemble, la programmation couvrait une série de réalisations ou d'apprentissages immédiatement réinvestissables dans la vie de tous les jours des apprenants. Ces apprentissages, regroupés sous les thèmes: "Je me regarde", "Je m'exprime", "La sexualité", voulaient leur aider à tendre progressivement vers une plus grande prise en charge de leur personne.

- "Je me regarde"

L'apprenant travaillait plus spécifiquement à la connaissance de lui-même à travers une démarche qui s'intitulait: "Je me regarde". Par cette démarche, l'apprenant était mis en face des avenues de changement qui s'offraient à lui en vivant une démarche d'autonomie et d'intégration sociale. Il pouvait se confronter à ses réactions, à ses attitudes et à ses comportements.

La connaissance de soi et des autres demeurait présente tout au long de la démarche globale: respect de soi et des autres, possibilité de faire des choix, de prendre des décisions et de faire preuve d'initiative. Tous ces gestes étaient renforcés quotidiennement et toutes les situations d'apprentissage devenaient propices à sa mise en application.

- "Je m'exprime"

L'apprenant avait non seulement l'occasion de se regarder et d'apprendre à mieux se connaître mais avait également l'occasion de travailler son expression. Il avait besoin d'apprendre à utiliser cet outil qu'est son langage, pour mieux communiquer avec son entourage et faciliter à la fois l'expression de ses sentiments et son intégration sociale.

- "La sexualité"

La sexualité constituait aussi un autre élément de la connaissance de soi. L'éducation corporelle, sexuelle et affective était abordée dans la programmation au même titre que l'éducation économique ou que l'éducation culturelle. Au niveau du groupe, il se vivait des liens d'amitié et des liens amoureux. L'éclairage positif que nous voulions apporter à ce que vivait l'apprenant dans son corps et dans ses réactions, complétait bien le tableau de la connaissance de soi et des autres.

4.1.2 Démarche pédagogique à l'intérieur d'une journée

C'est en partant de la description d'une journée-type que nous tenterons d'expliciter comment les éléments de la programmation ont été insérés à l'intérieur de l'horaire d'une journée.

4.1.2.1 Une journée-type

La journée de formation comprenait habituellement huit (8) moments différents d'apprentissages ayant des contenus et des durées variables. Nous les présentons dans leur séquence en leur donnant une durée moyenne de temps pour fin de compréhension.

- Premier moment: l'accueil
  (9 h 30 à 10 h 00)

- Deuxième moment: les activités d'apprentissages du matin
  (10 h 00 à 11 h 30)

- Troisième moment: les activités physiques
  (11 h 30 à 12 h 00)

- Quatrième moment: le dîner
  (12 h 00 à 12 h 30)

- Cinquième moment: l'après-dîner
  (12 h 30 à 13 h 00)

- Sixième moment: les activités d'apprentissages de l'après-midi
  (13 h 00 à 14 h 00)

- Septième moment: la relaxation
  (14 h 00 à 14 h 20)

- Huitième moment: le départ
  (14 h 20 à 14 h 30)

Ainsi, les apprenants quittaient le local à 14 h 30. Cependant, les formateurs poursuivaient leur journée jusqu'à 16 h 00. Pendant cette heure et demie, ils échangeaient sur le vécu de la journée, complétaient le journal de bord des apprenants, le cahier pédagogique rattaché à chacun des apprentissages abordés et/ou les grilles de suivi. En plus de l'évaluation de la journée, cette période donnait le temps aux formateurs de planifier la journée suivante de formation.

4.1.2.2 Situation des éléments de la programmation à l'intérieur de l'horaire d'une journée

Pour expliciter davantage notre mode de fonctionnement, nous présentons ci-après, chacune des activités de l'horaire type, et ce, à l'intérieur du déroulement d'une journée de formation. Le caractère commun qui ressortait de ces différentes périodes d'apprentissages, venait mettre en lumière, les trois grands objectifs du projet: le développement personnel, le développement social et l'intégration sociale.

- L'accueil

L'accueil était, de par son organisation, une période importante d'apprentissages reliés à l'aspect organisationnel et social du projet.

Au niveau organisationnel, les apprenants avaient à s'occuper de l'aménagement du local en exécutant chacun des tâches spécifiques. L'objectif recherché par ce partage des responsabilités visait l'implication concrète des apprenants dans leur démarche d'apprentissage et de formation à l'autonomie. Ces activités rejoignaient l'apprenant dans sa motivation à se prendre en main et le valorisaient.

Au niveau social, cette période de l'accueil était un moment privilégié pour apprendre à communiquer et pour apprendre à poser certains gestes sociaux fondamentaux tels: la signature et/ou la reproduction du nom, la contribution à la petite caisse, la situation dans le temps (date), ... Par la communication, les apprenants et les formateurs apprenaient à se connaître et à échanger des informations. Ils se racontaient, parlaient de ce qu'ils vivaient, de ce qu'ils faisaient, de leur famille naturelle ou d'accueil, de leurs activités,... Cet échange amenait un apprentissage au niveau de la communication en termes d'écoute et d'expression.

L'apprentissage de la signature et/ou de la reproduction du nom permettait aux apprenants de travailler au développement de leur identité.

De son côté, la contribution à la petite caisse visait certains apprentissages au niveau de la monnaie et permettait aux apprenants de témoigner de leur désir de participer et de s'intégrer au groupe. Cette contribution de 1,00 $/semaine, convenue et adoptée par les participants eux-mêmes, était utilisée pour l'achat du matériel nécessaire à la pause-café ou encore pour des sorties extérieures.

Enfin toutes ces activités de la période d'accueil permettaient aux formateurs de saisir le pouls du groupe car ce premier contact était souvent annonciateur du type de journée qui allait se vivre.

C'était également lors de cette période que les formateurs passaient leurs messages concernant le fonctionnement de la journée, les points d'ordre, les thèmes,...

- Les activités d'apprentissages du matin

Comme en début de journée, les apprenants étaient mieux disposés, les activités d'apprentissages choisies étaient celles qui demandaient le plus d'attention et de concentration. Ces différents apprentissages donnaient suite au plan de formation établi avec chacun des apprenants.

Les formateurs regroupaient ensemble les apprenants qui avaient avantage à développer et à acquérir des habiletés au niveau des mêmes apprentissages, que ce soit la monnaie, l'heure, les chiffres, les renseignements personnels,... La répartition des apprenants en différents ateliers permettait alors de travailler de façon concentrée sur certains de ces apprentissages et d'avoir une meilleure participation de la part des apprenants.

Tout en travaillant en atelier, les formateurs individualisaient leur approche dans le but de respecter les besoins spécifiques et le rythme d'apprentissage de chacun des apprenants.

- Les activités physiques

Les activités physiques avaient lieu le matin, après la période des activités d'apprentissages. Ces activités permettaient aux apprenants de se délasser après avoir fourni un effort intellectuel.

Dès le début, nous avons constaté à quel point les apprenants, pour la plupart, avaient l'habitude d'être inactifs. C'est donc dans le but de leur faire prendre conscience de leur corps, de les garder physiquement en forme, de développer des habitudes qui augmenteraient leur bien-être et leur aisance à se déplacer que nous les avons initiés quotidiennement aux activités physiques.

- Le dîner

Le moment du dîner était considéré comme un autre temps d'apprentissages. Il fournissait l'occasion aux apprenants de poursuivre des apprentissages qui touchaient l'apprivoisement aux outils culinaires, la préparation des repas, le service de table et l'hygiène de la cuisine. Cette période plus relaxe, était un temps informel privilégié pour développer la prise en charge d'une activité essentielle à leur autonomie.

Les apprenants avaient le choix d'apporter un "lunch", de se faire un repas sur place ou de se faire réchauffer un plat congelé. Chaque apprenant dressait son couvert, s'installait et voyait, après le repas, à nettoyer sa place, laver sa vaisselle, l'essuyer et la ranger. Cette façon de faire visait à confier à chaque apprenant la responsabilité de son dîner et à favoriser le partage des tâches au niveau de la cuisine. Cette période du dîner permettait aussi aux formateurs de travailler sur tout l'aspect de l'alimentation saine et équilibrée à partir du contenu de la boîte à "lunch" et de la préparation du repas. Ils voulaient faire prendre conscience aux apprenants de ce qu'ils mangeaient et de leur capacité à préparer eux-mêmes leur "lunch", tâche qu'ils laissaient souvent à d'autres.

Cette prise de conscience permettait alors à l'apprenant de changer graduellement le choix et la quantité de ses aliments et d'assumer peu à peu la préparation de son "lunch". L'accent était aussi mis sur la manière de se tenir à table et sur la propreté.

Au début de l'expérience, le repas se prenait de façon individuelle ou en petit groupe dans la grande salle, et la répartition des apprenants se faisait selon leur choix et leur goût. À partir de la troisième année, les repas ont pris une autre forme: tous les apprenants se retrouvaient autour de la grande table de la cuisine, ce qui favorisait davantage les échanges et les rapports entre les individus en mettant l'accent sur la dimension sociale du repas.

- L'après-dîner

Après le dîner, il s'agissait pour chacun de faire sa part à l'entretien du local, c'est-à-dire: nettoyer la cuisine et ranger tables et chaises. Suivaient, avec un peu de supervision, le brossage des dents et un moment de toilette personnelle. Ces dernières activités venaient appuyer les objectifs pédagogiques reliés à l'hygiène et à la présentation personnelle.

Par la suite, il y avait une période où les activités étaient davantage laissées à la liberté et aux initiatives de chacun. Pour plusieurs, ce moment était alors une mise en pratique d'apprentissages au niveau de la communication, de l'expression et du respect des autres.

Une troisième partie de cette période était axée sur la pratique à l'intégration sociale. Nous allions dans le secteur de Sainte-Rose pour faire connaissance avec l'environnement physique, en identifiant les divers commerces, institutions et services qui le composent. Notre préoccupation, pendant cette période, était d'assurer chez les apprenants, un minimum d'ouverture concrète vers une intégration sociale.

- Les activités d'apprentissages de l'après-midi

Un second moment intense d'activités d'apprentissages se poursuivait en après-midi. Nous y traitions de dimensions différentes de celles abordées lors des activités d'apprentissages du matin.

En effet, contrairement aux activités du matin qui étaient individuelles, intellectuelles et axées sur l'acquisition de connaissances, celles de l'après-midi s'adressaient davantage à l'ensemble des apprenants, traitaient des questions d'attitudes, de comportements et faisaient appel à la dynamique du groupe. Les thèmes abordés traitaient de sujets à dimension personnelle et sociale tels: la sexualité, la connaissance de soi, l'alimentation, l'hygiène corporelle, l'hygiène dentaire,...

La démarche d'animation favorisait les échanges et l'implication des apprenants. De plus, l'utilisation de matériel audio-visuel permettait aux apprenants de mieux saisir, de façon concrète, les sujets traités.

- La relaxation

Cette période de relaxation qui donnait aux apprenants un moment d'arrêt et de repos, amorçait une transition entre la journée de formation et le retour à domicile.

Elle voulait permettre aux apprenants de s'apprivoiser à la relaxation, de se libérer de la fatigue et des pressions accumulées et, par le fait même, d'acquérir une meilleure connaissance de leur corps.

Nous accordions de l'importance aux conditions créant une ambiance douce et agréable, soit, un éclairage tamisé, une musique appropriée,... Les formateurs utilisaient des exercices suggérés par certaines méthodes de relaxation dans le but de faciliter une plus grande détente chez les apprenants.

- Le départ

Au moment du départ, les apprenants avaient la responsabilité de remettre le local en ordre et de ranger le matériel utilisé pendant la journée.

De leur côté, les formateurs pouvaient profiter de ce bref contact personnel avec les apprenants pour revenir sur certains comportements et attitudes de la journée, pour rappeler certaines consignes, certaines activités projetées et pour remettre, à l'occasion, des communications pour les familles.

Les formateurs apportaient aussi une attention particulière au développement de comportements sociaux appropriés à une situation de départ.

4.1.2.3 Matériel didactique

Lorsque nous avons amorcé notre projet, nous n'avions pas d'outils de formation adaptés à cette forme d'intervention. Nous nous sommes alors donnés des moyens et des outils pour supporter les apprenants dans leur démarche de prise en charge et d'intégration sociale.

L'absence de matériel aurait pu engendrer une certaine insécurité pour les intervenants mais, au contraire, elle a mis ces derniers en situation de faire appel à toutes leurs énergies, à leur imagination et à leur créativité.

Nous présenterons donc les principaux outils de formation que nous avons développés au cours de nos cinq (5) années d'expérimentation, lesquels sont venus appuyer le formateur dans son rôle d'aidant.

Ces outils facilitaient aux apprenants l'assimilation de certains apprentissages. Les besoins de formation des apprenants déterminaient la pertinence de l'utilisation de ces outils que sont: les "designs de formation", les jeux éducatifs et les diaporamas.

- Les "designs de formation"

Les "designs de formation" développés, (39) présentaient la description d'un ensemble cohérent de connaissances, d'habiletés et de comportements à acquérir dans le cadre d'une activité éducative, sur un sujet donné.

Les apprentissages proposés se basaient sur les besoins des apprenants, lesquels besoins étaient directement définis par leur situation sociale immédiate, par leurs acquis antérieurs et par leur façon d'apprendre.

---

(39) EMOND, Maurice, *Guide d'utilisation des "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale*, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 6 volumes.

Aussi, chacun des "designs de formation" développé, se voulait une ébauche, un canevas possible de travail à adapter et à travailler selon les besoins des apprenants.

- Les jeux éducatifs

Nous avons créé des jeux éducatifs inhérents à l'acquisition de certains apprentissages car l'utilisation ou l'adaptation de jeux éducatifs déjà existants ne nous satisfaisait pas.

Ces jeux, qui ont par la suite été intégrés aux "designs de formation", ont pris la forme de jeux d'association, d'observation et de concentration, sur des thèmes tels que: l'heure, le calendrier, les saisons,...

- Les diaporamas(40)

  Les diaporamas ont été conçus de façon à fournir des moyens pour acquérir, développer ou confirmer certains apprentissages (l'heure, le calendrier, l'autobus, le téléphone,...). Les diaporamas voulaient aider les apprenants à associer leurs apprentissages à du concret. Ainsi, avec l'aide de diapositives placées dans une suite logique, les apprenants apprivoisaient et se familiarisaient avec des lieux à fréquenter, des gestes à poser,... Les diapositives pouvaient présenter soit une situation globale ou encore décortiquer une action ou un geste.

---

(40) BEAUREGARD, *Liette*, CHEVRIER-DOUCET, *Lise*, EMOND, *Maurice*, MILLAIRE, *Donald*, *Guide d'utilisation de diaporamas comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale*, C.S.M.I., S.E.A., novembre 1983.

L'importance que nous avons donnée aux outils de formation se voulait conséquente à notre philosophie éducative qui mettait d'abord l'accent sur la personne de l'apprenant. L'utilisation des outils n'avait de sens qu'à partir des besoins de formation de ce dernier.

C'était dans l'environnement immédiat de l'apprenant et dans le concret de ses gestes quotidiens que nous cherchions des outils simples, à sa portée, et susceptibles de lui aider le mieux.

4.2 L'intervention auprès des milieux familiaux

Nos premières interventions dans le dossier de la personne adulte handicapée mentalement se sont faites, tantôt avec les apprenants et tantôt avec les familles, que ce soit avec les familles naturelles ou avec les familles d'accueil. L'historique de la première partie de ce document situe bien ces interventions.

Avec le projet de formation à l'autonomie, nous avons pris conscience de l'importance d'associer directement la famille à la démarche d'apprentissage de l'apprenant si nous voulions créer un impact important au niveau du développement des personnes adultes handicapées mentalement.

Lors des trois premières années du projet de formation et dans la perspective de travailler en collaboration avec d'autres ressources professionnelles du milieu, nous remettions aux travailleurs sociaux du Bureau de service social de Laval, la responsabilité du lien à établir entre le projet et la famille.

Toutefois, avec le développement du projet, nous avons réalisé, en accord avec les travailleurs sociaux, qu'il était difficile pour quelqu'un en dehors de l'action, d'assurer un lien significatif avec la famille dans le sens de la dynamique du projet. Nous constations que l'apprenant pouvait faire l'apprentissage de gestes d'autonomie au projet et être incapable de poser ces mêmes gestes dans son milieu familial. Également, nos contacts téléphoniques et nos quelques visites à domicile au cours de la troisième année,nous ont permis de réaliser que les milieux familiaux, tout en voulant bien faire, avaient besoin d'être supportés pour devenir à leur tour aidants.

Ces constatations nous amenèrent à la décision d'intervenir simultanément, dans une perspective de support à l'apprentissage, au niveau de l'apprenant et au niveau de la famille, tout en faisant en sorte que les travailleurs sociaux puissent continuer à assurer un suivi auprès de ces mêmes familles.

Aussi, la description de notre expérience pratique ne saurait être complète sans y tracer le profil de cette intervention auprès des familles.

4.2.1 Description de notre forme d'intervention

Notre intervention, auprès des milieux familiaux naturels ou d'accueil, se faisait de deux façons: par des rencontres individuelles avec les parents dans le milieu familial et par des rencontres collectives de parents au projet de formation.

4.2.1.1 Les rencontres familiales individuelles

La première rencontre individuelle avec la famille avait lieu suite à la demande d'admission de l'apprenant. Cette première rencontre avait comme objectif d'établir le contrat d'apprentissage tripartite basé sur les besoins identifiés à ce moment. Par la suite, il s'agissait de prévoir d'autres rencontres familiales individuelles à intervalles moyens de 5 à 6 semaines.

Le rythme des rencontres pouvait varier selon les besoins plus urgents ou plus particuliers de certains apprenants ou de certaines familles. L'ouverture et la souplesse étaient essentielles dans nos rapports avec les familles car, pour certains, des rencontres plus régulières s'imposaient, tandis que pour d'autres, un espacement plus grand répondait suffisamment aux besoins. C'était cette réponse aux besoins qui dictait le rythme à suivre dans la fréquence des rencontres.

Nous avons privilégié ces rencontres familiales individuelles à domicile plutôt qu'au projet, afin de mieux saisir la réalité familiale dans son environnement quotidien. Les rencontres familiales individuelles, possiblement à cause du contexte, favorisaient largement l'apprivoisement et la mise en confiance réciproque.

Également, nous cherchions à faire nos interventions auprès de la famille en présence des deux parents. Conscients des modèles sociaux qui délèguent à la mère la responsabilité de l'éducation des enfants, nous tenions à impliquer les pères, au même titre que les mères, dans cette responsabilité de créer un support à l'apprentissage de l'autonomie de leur adulte.

Toutefois, concernant la présence de l'apprenant à ces rencontres, nous avons quelquefois jugé bon de l'exclure pour centrer le processus sur la démarche personnelle de ses parents. Cependant, celui-ci demeurait informé de ces rencontres et nous ne faisions rien à son insu.

4.2.1.2 Les rencontres familiales collectives

Les rencontres familiales collectives avaient pour but de mettre en commun la réalité des milieux familiaux, ainsi que d'aider et de stimuler la réflexion collective des familles face à l'importance d'exercer un rôle de soutien à l'apprentissage dans la démarche d'autonomie de leur "jeune" adulte.

Le rythme des rencontres suivait habituellement les étapes de développement du projet; il pouvait également être influencé par les besoins et les disponibilités des parents.

La forme de ces rencontres, bien que suffisamment structurée, laissait quand même de la place à des échanges informels entre parents, parce que nous voulions favoriser la création de réseaux de communication entre ces derniers.

Le contenu des rencontres portait habituellement sur un thème particulier en regard de la dynamique qui se développait tant au niveau des rencontres familiales individuelles qu'au niveau du projet avec les apprenants. Certains des thèmes que nous avons abordés traitaient:

- du besoin d'accomplissement des personnes adultes handicapées mentalement,
- des conditions de prise en charge de leurs besoins,
- des relations favorisant leur prise en charge personnelle,
- de certaines dimensions personnelles, sociales, sexuelles, intellectuelles,

- de la connaissance de services communautaires à utiliser,
- de réflexions sur la dynamique des familles naturelles et d'accueil,
- ...

Les moyens que nous nous sommes donnés pour ces rencontres pouvaient prendre la forme de présentations orales et/ou visuelles et/ou écrites. Ainsi, des personnes-ressources (conseiller pédagogique, formateurs, parents, personnes extérieures,...) avaient à développer certains thèmes déjà convenus, de façon à alimenter les échanges et les discussions entre parents, formateurs et personnes-ressources.

Lors de ces présentations, un document de support était occasionnellement remis aux parents afin de leur permettre de faire une relecture ou de sensibiliser d'autres membres de leur famille à telle ou telle réflexion.

En fin de chaque année, la dernière rencontre portait sur l'évaluation des dynamiques familiales individuelles et collectives de même que sur les projets de formation des apprenants. Ensemble, nous cherchions à identifier certaines pistes de développement pour la poursuite de la démarche globale.

4.2.2 Caractéristiques inhérentes à notre pédagogie d'intervention

Nos interventions auprès des milieux familiaux nous ont permis d'identifier certaines caractéristiques importantes et nécessaires à la réussite de notre pédagogie d'intervention:

- un point de départ "négocié",
- un suivi basé sur une communication ouverte,
- une relation d'aide éducative.

4.2.2.1 Un point de départ "négocié"

Nos interventions auprès des milieux familiaux visaient à susciter l'intérêt et la motivation des parents à s'associer à la démarche d'autonomie de leur(s) "jeune(s)" et à en percevoir une certaine responsabilité. Cet intérêt, cette motivation, ce sens des responsabilités, nous l'amorcions, lors de la première rencontre à domicile, par la "négociation" du contrat d'apprentissage. Ce dernier cherchait à donner le plus clairement possible, les paramètres de la démarche de formation et à concrétiser les liens entre les formateurs, les familles et les apprenants. Il tentait de situer la part de chacun au niveau des objectifs d'apprentissage et des exigences minimales. C'était principalement par ce contrat que nous mettions en place les conditions essentielles à l'établissement de nos interventions: la volonté d'y participer, la volonté de s'y impliquer dans la mesure du possible et la volonté de soutenir la démarche de l'apprenant.

4.2.2.2 Un suivi basé sur une communication ouverte

Un des objectifs de notre intervention auprès des milieux familiaux visait à ce que l'apprentissage à l'autonomie puisse s'incarner dans le milieu de vie de l'apprenant. L'atteinte de cet objectif demandait un suivi tant individuel que collectif avec les familles et était basée sur un mécanisme de communication ouverte entre les apprenants, leur famille et nous.

Les parents nous communiquaient leur perception de leur "enfant", en nous parlant de son passé, de ses difficultés, de ses capacités, de ses besoins ainsi que de sa vision de l'avenir. De même, ils nous renseignaient sur leur "métier" de parents, sur leurs craintes, sur leurs besoins de support pour être un environnement d'apprentissage facilitant le changement, et surtout, sur la façon dont eux entrevoyaient l'autonomie de leur "jeune". Le milieu familial pouvait aussi nous renvoyer ses perceptions sur nous, et aussi sur le comment ils entrevoyaient nos interventions auprès de leur "enfant" et auprès d'eux-mêmes.

De notre côté, notre relation avec les familles nous permettait de leur communiquer nos perceptions sur leur "jeune" apprenant, sur ce qu'il était, sur ses apprentissages, sur ses capacités, sur ses besoins et ses désirs, et ce, à partir du vécu quotidien au projet de formation. Notre intervention avait alors pour but d'objectiver un peu plus la perception des parents, en leur fournissant une foule de renseignements concrets sur les agissements de leur "enfant". De plus, sans porter de jugement, nous tentions de refléter à la famille une image d'elle-même comme lieu d'apprentissage et de développement. Nous cherchions également à renseigner la famille sur ce que nous étions, sur ce que l'on faisait au projet, sur nos croyances et sur notre rôle dans la relation d'aide; ceci, afin de faciliter l'échange et de clarifier les situations.

4.2.2.3 Une relation d'aide éducative

Dans la démarche éducative du projet, la relation d'aide avec les familles revêtait un caractère particulier, en ce sens qu'elle puisait sa raison première dans la démarche d'autonomie de l'apprenant.

La relation d'aide que nous établissions avec les familles était donc centrée sur une démarche de support à l'autonomie d'une personne adulte handicapée mentalement et ne sortait pas de cette perspective. Cette relation d'aide venait alors se centrer sur des perspectives éducatives en supportant les parents dans leur volonté à être un soutien à l'apprentissage pour leur "jeune" adulte handicapé mentalement.

4.3 L'intervention auprès de l'environnement social

La finalité de nos objectifs de formation au sein du projet visait l'autonomie et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement. Pour favoriser cette finalité, il nous importait de permettre le plus souvent possible des rapports directs entre les personnes adultes handicapées mentalement et leur environnement social.

Notre intervention auprès de l'environnement social avait deux volets, soit, les ressources utilisées comme éléments de notre démarche pédagogique et les ressources utilisées comme support au projet.

4.3.1 Les ressources utilisées comme éléments de notre démarche pédagogique

Par notre intervention auprès de ces ressources, nous voulions d'une part, que les apprenants puissent s'habiliter à l'utilisation des différents services de leur milieu et d'autre part, sensibiliser les individus qui composent ce milieu, à la réalité des personnes adultes handicapées mentalement. Dans ce sens, chacune des activités et des visites faites avec les apprenants avait une raison d'être pédagogique et s'inscrivait dans une démarche d'intégration sociale.

Ainsi, chaque occasion était utilisée, pour concrétiser la possibilité d'utilisation des divers services du milieu comme étant des situations d'apprentissage. Que ce soit en faisant des achats pour la pause du matin (café, lait, biscuits), ou que ce soit en utilisant les services de la bilbiothèque,... chaque prétexte devenait pour les apprenants une invitation à des situations normales de vie dans leur environnement.

L'emplacement du local de formation étant situé au coeur de Sainte-Rose, ceci facilitait l'intégration au milieu social. (41) Ainsi, à chaque journée de formation, des contacts fréquents pouvaient s'établir avec les divers commerces tels que: le dépanneur du coin pour des petits achats de la pause du matin ou autres; l'épicerie du coin et le supermarché pour les activités reliées à la cuisine; le fleuriste et la pharmacie pour l'achat d'une carte et de fleurs afin de souligner un anniversaire; la fruiterie pour des apprentissages reliés à l'alimentation,...

---

(41) *La géographie du milieu de Sainte-Rose ressemble à un petit "village" où la majorité des commerces et services se retrouvent le long de l'artère principale.*

D'autres types de rapports se sont aussi vécus avec des institutions communautaires telles que: la caisse populaire pour effectuer des transactions reliées à la petite caisse du projet; le bureau de poste pour l'achat de timbres et l'envoi de lettres; la bibliothèque comme ressource didactique,...

Enfin, nous avons planifié des sorties en utilisant le transport en commun pour nous rendre à l'hôpital, au C.L.S.C., aux centres commerciaux, au Centre des services sociaux, aux locaux de l'Association pour déficients mentaux de Laval, au centre de réadaptation pour adultes (Caprol/Rayon de Soleil),... Ces sorties étaient organisées à chaque fois pour répondre à des besoins spécifiques des apprenants qui devaient, à un moment ou à un autre, avoir recours à ces services.

Par toutes ces activités, nous voulions simplement habiliter des personnes adultes handicapées mentalement à jouir de services publics comme n'importe quel autre citoyen.

4.3.2 Les ressources utilisées comme support au projet

Pendant nos cinq années d'intervention, nous avons utilisé, à plusieurs occasions, des ressources professionnelles dans le but d'apporter un support à la formation à l'autonomie des personnes adultes handicapées mentalement avec lesquelles nous travaillions. Ainsi, un processus de collaboration s'est établi avec des ressources professionnelles du milieu lavallois de même qu'avec des ressources professionnelles extérieures à Laval.

4.3.2.1 Les ressources professionnelles du milieu lavallois

Avec un tel projet de formation, nous pouvions décider de faire cavalier seul ou d'impliquer différentes ressources communautaires. Nous avons préféré opter pour la deuxième alternative parce qu'en plus d'enrichir notre intervention, elle permettait en même temps, de sensibiliser les ressources utilisées, aux besoins de ce type de clientèle.

C'est ainsi que pour atteindre cet objectif de sensibilisation et aussi pour nous aider dans la tâche de faire cheminer nos groupes et compléter les acquisitions de certains apprentissages, nous avons eu recours, à certains moments donnés, aux ressources professionnelles suivantes:

- Le Centre local des services communautaires de Sainte-Rose

  L'apport reçu du C.L.S.C. de Sainte-Rose, s'est fait à trois niveaux:

  . au niveau de l'hygiène dentaire

    Comme support au programme de soins dentaires, le C.L.S.C. a mis à notre disposition du matériel pédagogique approprié de même que l'assistance d'une hygiéniste dentaire. Celle-ci est venue parler aux apprenants des soins dentaires, faire un examen sommaire de l'état de leurs dents et suggérer des références appropriées.

- au niveau des déficiences auditives et visuelles

Comme nous constations en cours d'apprentissages, que certains apprenants avaient des difficultés par rapport à leur vision et à leur capacité d'entendre, le recours à deux infirmières en prévention a été d'une grande utilité.

Ces dernières ont procédé à des tests sommaires qui ont permis de faire des recommandations à certaines familles.

- au niveau du programme de sexualité

La sexologue rattachée au C.L.S.C. est venue aider et supporter, à quelques reprises, les formateurs dans cette démarche avec certains groupes d'apprenants.

- Le Bureau du service social de Laval

Les travailleurs sociaux du B.S.S. de Laval ont collaboré depuis le début avec le projet de formation. Ils ont tout d'abord jouer un rôle assez déterminant au niveau de la référence et, par la suite, à partir du moment où nous avons pris la décision de recevoir les demandes et d'assurer nous-mêmes le suivi auprès des familles, leur rôle en a été un de support et de collaboration. Ceci a permis une complémentarité dans les interventions tout en respectant le mandat de chacun.

- Les Services éducatifs de la C.S.M.I.

Depuis le début du projet de formation en 1979, les formateurs et le conseiller pédagogique ont fait appel, à plusieurs occasions, à différentes ressources au sein des services éducatifs de la Commission scolaire des Mille-Iles: conseiller pédagogique en mathématiques, en français, en adaptation scolaire, en alimentation, en éducation physique,... À ces ressources au niveau du contenu, s'est ajouté le support des ressources du secteur audio-visuel.

- L'Association pour déficients mentaux de Laval

En plus d'avoir été aidant pour partir notre projet, l'Association pour déficients mentaux de Laval a aussi joué un rôle de diffusion et de promotion dans le milieu lavallois. Ainsi, elle nous a référé certains individus et nous a permis de rejoindre des parents et des adultes handicapés souvent isolés.

- Le Centre de réadaptation pour adultes Caprol/Rayon de Soleil

Les rapports que nous avons eus, au cours des années avec le C.R.A. Caprol/Rayon de Soleil ont toujours été sous le signe de la collaboration. Les portes du C.R.A. nous ont toujours été ouvertes et il nous a été possible d'aller le visiter, de faire connaître à nos apprenants ce milieu de travail et aussi d'avoir des échanges avec les instructeurs et la direction de l'atelier.

Aussi, ce qui demeurait intéressant à l'intervention que nous menions deux jours/semaine, c'était la possibilité pour nos apprenants d'intégrer partiellement le C.R.A. tout en poursuivant leurs apprentissages au sein de notre projet de formation.

Cette collaboration réciproque a permis aux apprenants de finaliser ou de poursuivre l'apprentissage de certains acquis personnels et sociaux tout en se préparant à intégrer le C.R.A. sur une base temps plein ou temps partiel. Également, elle a donné l'occasion aux deux organismes d'échanger des informations sur le profil de cheminement de certains apprenants qui étaient sur la liste d'attente du C.R.A.

4.3.2.2 D'autres ressources professionnelles extérieures à Laval

En plus d'utiliser des ressources professionnelles du milieu lavallois comme support au projet de formation, nous avons fait appel au cours des années à d'autres ressources professionnelles mais cette fois-ci à l'extérieur de Laval. Cette ouverture vers l'extérieur se voulait, pour nous, une occasion d'aller échanger et de s'informer sur ce qui se vivait dans d'autres milieux avec la clientèle adulte handicapée mentalement (commissions scolaires, hôpital Rivière des Prairies, Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles,...).

Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles a été un endroit extrêmement enrichissant à consulter. Cet organisme travaillait, entre autres, à la prise en charge et à l'intégration sociale de l'adulte handicapé mentalement. Les échanges que nous avons eus avec leurs intervenants ont été, pour nous, très aidants puisque ces derniers véhiculaient à travers leur intervention, des principes de base qui étaient en concordance avec notre philosophie d'intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement.

À ces échanges avec des ressources professionnelles extérieures à Laval, s'ajoute notre participation à différentes rencontres provinciales, à caractère pédagogique et/ou organisationnel, et à des sessions de formation organisées par l'équipe d'aide au développement. Ces diverses rencontres se voulaient aidantes en termes de support et de perfectionnement pour les formateurs et les conseillers pédagogiques impliqués dans une démarche d'autonomie et d'intégration sociale avec des adultes handicapés mentalement.

2^e Partie: CHAPITRE V

LA DYNAMIQUE HUMAINE

V. LA DYNAMIQUE HUMAINE

Notre démarche pédagogique contribuait à créer une dynamique humaine qui se manifestait par des relations significantes établies avec les personnes adultes handicapées mentalement, avec les familles et avec l'environnement social.

5.1 La dynamique humaine dans l'intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement

L'intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement a permis de créer des liens et d'établir des rapports entre les formateurs et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes, entre formateurs et entre le conseiller pédagogique et les formateurs.

Ces différentes relations que nous identifions ci-après, sont significatives du climat de confiance qui régnait et qui favorisait les apprentissages de part et d'autre.

5.1.1 Les relations formateurs/apprenants

La philosophie qui animait notre projet de formation faisait de la relation formateurs/apprenants, la base de notre intervention. Grâce à cette relation qui se créait entre formateurs et apprenants, et au climat de sécurité affective qui s'établissait, les apprenants devenaient davantage réceptifs à entreprendre des apprentissages nouveaux et à développer leur autonomie.

Les formateurs cherchaient à établir, avec les apprenants, des canaux de communication clairs et directs: leur apprendre à décoder et à clarifier leurs messages, à exprimer directement leurs demandes, à les acheminer sans faux-fuyants et, en retour, à accepter que les formateurs puissent être aussi francs et aussi directs avec eux.

Tout en poursuivant ces objectifs, les formateurs cherchaient aussi à établir avec les apprenants une relation éducative d'égal à égal, une relation affective signifiante et sécurisante, une relation d'aide qui se voulait favorable au changement de même qu'une relation favorisant la communication.

- Une relation éducative d'égal à égal, d'adulte à adulte

Les formateurs voulaient établir les conditions nécessaires pour que les relations formateurs/apprenants s'établissent sur des assises d'égal à égal, d'adulte à adulte. Certes, cette volonté des formateurs n'allait pas changer subitement la façon d'être des apprenants. Par une habitude développée à travers les années, les apprenants percevaient initialement les formateurs comme des figures d'autorité envers qui il était normal d'être en situation d'attente et de dépendance.

Cet apprentissage, relié à l'établissement de rapports plus égalitaires, se faisait graduellement au cours des semaines. Plus l'apprenant s'impliquait dans sa démarche de formation et plus il se confrontait à de nouvelles attitudes, plus il se devait d'être en situation de changements personnels.

Cette situation de changements engendrait conséquemment une prise de conscience des nouveaux rapports qui s'établissaient entre lui, comme personne parfois confortable dans une dépendance et une surprotection, et les formateurs qui le traitaient d'une façon différente et inhabituelle, soit d'égal à égal, d'adulte à adulte.

Cette prise de conscience par l'apprenant des nouveaux rapports qu'il vivait avec les formateurs allait l'amener à percevoir ce rapport égalitaire surtout comme un rapport humain. C'était une relation entre deux personnes humaines aux prises avec des difficultés, des problèmes, des interrogations; qui vivaient des joies; qui éprouvaient des émotions; qui caressaient des rêves et des ambitions; qui avaient des besoins de tendresse et d'affection; qui éprouvaient des craintes.

Le formateur qui se situait comme personne humaine, au même titre que l'apprenant, et qui se considérait, lui aussi, en démarche d'apprentissage, permettait alors à l'apprenant de le percevoir différemment et d'établir un rapprochement entre lui et ce dernier.

De plus, le fait que les apprenants puissent saisir et sentir que les formateurs étaient aussi en situation d'apprentissage et de cheminement personnel, leur apparaissait révélateur de ce rapport égalitaire qui ne se voulait pas à sens unique. Les apprenants constataient qu'ils pouvaient aussi aider les formateurs à grandir et à enrichir leur vécu.

- Une relation affective signifiante et sécurisante

Ce rapport humain et égalitaire qui se développait au fil des rencontres, allait engendrer des liens affectifs forts et significatifs. Les apprenants se sentant aimés, écoutés et surtout acceptés tels qu'ils étaient avec leurs forces et leurs faiblesses ont alors appris à faire confiance aux formateurs et à se sentir en sécurité auprès d'eux.

C'est ainsi que les apprenants en sont venus progressivement à pouvoir exprimer, par des gestes concrets, l'affection qu'ils éprouvaient envers les formateurs. L'expression de cette affectivité était très importante pour bon nombre d'entre eux et elle était reçue positivement par les formateurs.

Toute cette dimension affective des rapports entre formateurs et apprenants allait permettre de faire réaliser, à ces derniers, un autre type d'apprentissage, soit, apprendre à recevoir et à donner des marques d'attention. Pour certains, c'était naturel et facile de témoigner leur affection, même parfois de façon disproportionnée, mais, pour d'autres, il devait y avoir apprivoisement de façon graduelle et avec toute la délicatesse et le doigté possible. C'était l'occasion d'identifier clairement les apprenants qui n'avaient pratiquement jamais reçu de marques d'attention et qui, par conséquent, n'avaient pas appris à en donner.

L'établissement d'une relation affective signifiante et sécurisante était nécessaire au cheminement de l'apprenant mais l'était aussi pour le formateur, car elle venait donner un sens à son intervention. Le formateur avait besoin de sentir qu'il était signifiant pour l'apprenant, qu'il le rejoignait dans ce qu'il vivait et qu'il pouvait être un support à sa démarche d'autonomie.

À travers ces rapports et ces liens affectifs entre formateurs et apprenants, il se développait inévitablement plus d'affinités et de contacts entre certains formateurs et certains apprenants.

C'était là le cours naturel des rapports humains, mais cela demandait, de la part des formateurs, d'accepter ces situations de fait et de respecter les individus qui les vivaient. De plus, le fait d'avoir à entrer en contact et à travailler avec certains apprenants avec qui les rapports étaient moins démonstratifs et moins chaleureux et, par conséquent, moins faciles de part et d'autre, demandait aux formateurs une bonne dose de maturité et d'accueil.

Somme toute, la relation qui s'établissait entre formateurs et apprenants se voulait signifiante, sécurisante et empreinte d'affectivité sans pour autant empêcher l'apprenant d'avancer et de cheminer dans sa prise en charge. Les formateurs ne voulaient pas à leur tour, reproduire un "pattern" de surprotection. Ils se servaient de ces liens pour amener les apprenants à exploiter leurs possibilités, pour les stimuler positivement, pour leur laisser entrevoir des changements réalistes à leur situation et pour leur aider à obtenir une image souvent plus objective de la société.

Afin d'arriver à rejoindre les apprenants et à établir avec eux cette relation signifiante, les formateurs se devaient d'être intuitifs, perceptifs, et près de ce qu'ils vivaient, de leurs sentiments, de leurs émotions. Ils se devaient aussi d'être conséquents dans leurs gestes et dans leurs actions avec les valeurs et les croyances qu'ils véhiculaient.

C'était donc, dans la mesure où le rapport entre formateurs et apprenants était vrai et authentique, que les formateurs réussissaient à établir une relation signifiante. Cette relation allait leur permettre de communiquer franchement et ouvertement avec les apprenants et vice-versa, et aussi, d'utiliser des moyens comme le reflet et surtout la confrontation sans risquer de mettre fin à cette relation.

- Une relation d'aide favorable au changement

En côtoyant les apprenants, les formateurs réalisaient que ces derniers avaient peur de devenir adultes, peur de perdre le confort de la dépendance maintenue depuis si longtemps, peur de changer,... Ces réactions devant le changement étaient reconnues comme normales et saines par les formateurs. Ces derniers cherchaient alors, par une relation d'aide favorable au changement, à apprendre aux apprenants à démystifier ces craintes et ces appréhensions, à leur permettre de les verbaliser et de les confronter à ce qu'ils vivaient et à ce qui les bloquaient dans leur démarche d'autonomie. Par cette relation d'aide, les formateurs cherchaient non seulement à permettre aux apprenants de surmonter des obstacles au changement, mais aussi de se convaincre qu'ils détenaient le pouvoir c'est-à-dire la clé qui allait leur permettre de changer des choses dans leur vie.

Pour les apprenants, qui avaient toujours laissé aux autres le pouvoir de décider pour eux, ce n'était pas facile de prendre conscience et de réaliser tout à coup que le pouvoir de décider leur appartenait. Conscients de cette difficulté, les formateurs accompagnaient et supportaient les apprenants dans ce qu'ils vivaient comme situations de changements.

Pour les formateurs, respecter ce choix et cette liberté des apprenants dans la réalité quotidienne, leur demandait souvent beaucoup de discernement. Les formateurs pouvaient être confrontés à leur propre désir de voir s'opérer à tout prix un changement ou des changements chez l'un ou l'autre des apprenants. Il leur fallait faire preuve de beaucoup de patience et de tolérance, et cela demandait une croyance dans les apprenants et une cohérence dans la poursuite des objectifs du projet de formation.

Pour les apprenants, accepter d'opérer des changements significatifs dans leur vie, voulait non seulement dire qu'ils avaient le pouvoir et le désir de changer, mais qu'ils acceptaient de le faire pour eux-mêmes et non pour les formateurs. Les liens qui se développaient entre formateurs et apprenants ne devaient pas être pour les apprenants une autre occasion de s'accrocher à quelqu'un.

Dans ce support au changement, les formateurs devaient, à l'occasion, chercher à décoder la signification de certains comportements violents ou agressifs. Ils devaient aller au-delà même du comportement et de la façade des apprenants, pour essayer de comprendre ce qui se vivait intérieurement en chacun d'eux. Que ce soit l'expression de besoins d'amour ou d'affection, d'attention ou d'acceptation, de souffrance ou de rejet, il s'agissait pour les formateurs de les identifier et de les saisir pour pouvoir les verbaliser aux apprenants et ainsi, désamorcer, bien souvent, certaines réactions agressives.

Toutes ces situations de changements qu'ont pu vivre les apprenants, demandaient l'appui et le support des formateurs. Forts de la relation établie entre les deux, les formateurs et les apprenants ont pu, à travers tout le projet de formation, cheminer côte à côte dans le respect du choix et de la liberté de chacun.

- Une relation favorisant la communication

En créant des situations d'échanges, le formateur utilisait le groupe comme moyen pour apprendre aux apprenants à communiquer avec les autres. Ainsi, échanger sur la réalisation d'une tâche à accomplir, sur la planification et l'organisation d'une activité, d'une sortie ou d'une fête,... créait un climat propice au partage des réalités de vie quotidienne.

Le partage en groupe permettait aux apprenants de réaliser qu'ils n'étaient pas seuls à vivre des difficultés, des craintes,... L'occasion leur était ainsi donnée de partager des éléments de leurs réalités respectives, de se stimuler et de se donner confiance. Savoir que l'autre vivait ou avait vécu certaines situations similaires aux siennes, devenait un encouragement concret et cela amenait plus de prise sur leur réalité de personnes adultes handicapées mentalement.

Ainsi le groupe devenait un lieu de formation où les apprenants s'influençaient mutuellement et devenaient des ressources stimulantes les uns pour les autres.

Lors de ces échanges entre apprenants, les formateurs jouaient un rôle d'animateur. Que ce soit en petits groupes ou en grands groupes, selon les situations, ils cherchaient à stimuler la participation des apprenants pour favoriser leur capacité d'expression. Ils utilisaient alors des techniques d'animation pour refléter, clarifier leurs messages et faire en sorte que ces derniers s'adressent aux bonnes personnes dans le groupe ou hors du groupe (père, mère, frère, soeur,...).

De même, si la communication stimulait l'expression individuellement et en groupe, elle impliquait, chez les apprenants, un certain apprentissage à l'écoute. Il était souvent difficile pour eux d'apprendre à se taire pour écouter les autres apprenants lorsqu'ils s'exprimaient. Cependant, ils franchissaient une étape importante en s'ouvrant à l'expérience et au vécu des autres. Ils y découvraient une ressource et une force collective.

Les formateurs devenaient aussi pour les apprenants des agents d'aide au niveau de la relation. Ceci permettait, à ces derniers, de s'outiller vers l'autonomie et l'intégration sociale par des communications plus adéquates et plus satisfaisantes.

Pour les formateurs, une forme d'intervention axée uniquement sur l'individualisation de la démarche de l'apprenant n'aurait pas été complète; la dimension de groupe dans l'ouverture qu'elle provoquait et dans la capacité de ressources inter-apprenants, de même que le phénomène de socialisation et de communication représentaient à leurs yeux un aspect complémentair pour le développement des personnes adultes handicapées mentalement dans une démarche d'autonomie et d'intégration sociale.

5.1.2 Les relations apprenants/apprenants

Au point de départ, bon nombre d'apprenants étaient centrés et repliés sur eux-mêmes, puis, peu à peu, le dialogue s'installait, des échanges se produisaient et des relations s'établissaient.

À partir de regroupements naturels et instinctifs, se sont développés des liens d'amitié. Certains, conscients de leur solitude et de leur isolement, ont manifesté le désir d'avoir des amis et, pour cela, ont dû surmonter leur gêne et leur peur d'être rejetés. Pour d'autres, ce besoin d'amitié était moins vif, ils se satisfaisaient de la simple compagnie des autres apprenants. Certains des liens d'amitié qui se sont créés au sein du projet ont démontré une stabilité hors du projet. Des apprenants ont traduit, par des gestes significatifs comme téléphoner ou rendre visite, leur profond besoin de se retrouver avec des amis.

Avec ces liens d'amitié est apparu aussi l'expression de liens amoureux. Certains apprenants se manifestaient des sentiments de tendresse et d'affection, et souvent leurs manifestations amoureuses se traduisaient de façon gauche et maladroite, et à l'occasion même, un peu mal à propos. Les formateurs ont donc profité de chaque occasion où les débordements affectifs étaient excessifs, pour y rattacher certaines dimensions éducatives. Tout en composant avec leur soif d'affection, les apprenants ont alors eu à trouver des façons mieux appropriées socialement pour manifester leurs élans amoureux. Cet élément de mesure ne se voulait pas un frein à l'expression de leurs sentiments mais un facteur de réalité dont il fallait tenir compte, car certains gestes socialement inacceptables contribuaient à les marginaliser encore davantage.

Les relations apprenants/apprenants ont été l'occasion de vivre des moments de difficultés et d'inconfort et aussi des moments de joie et de satisfaction. Les apprenants ont appris à devenir responsables de leurs relations. C'était souvent pour eux une façon nouvelle de concevoir leurs rapports avec les autres. C'était en fréquentant d'autres personnes au sein du projet que progressivement ils développaient plus de facilité dans leurs rapports.

5.1.3 Les relations formateurs/formateurs

Les relations formateurs/formateurs s'établissaient en fonction de la relation d'aide qu'ils voulaient créer dans leur intervention auprès des apprenants et des familles. Ces relations formateurs/formateurs jouaient un rôle prépondérant au sein du projet, compte tenu du fait qu'ils intervenaient ensemble auprès des apprenants réunis en un seul groupe de formation.

- Le contexte des relations entre formateurs

Au début, comme l'équipe était composée de deux formateurs, les relations entre eux avaient un caractère plus informel et s'accompagnaient d'une foule d'implicites. Toutefois, lorsque nous avons augmenté notre équipe à trois formateurs pour un même groupe d'apprenants, nous nous sommes aperçus que nous devions davantage rendre explicite la communication au sein de l'équipe de formateurs et organiser une répartition des tâches.

Si cette formalisation de la communication entre les formateurs pouvait nous apparaître comme un certain inconvénient, en contrepartie l'organisation pédagogique(42) n'en était qu'enrichie, compte tenu de la multiplicité des ressources humaines, de la dynamique particulière de chacun des formateurs et de la pluralité des moyens d'intervention apportés au niveau du groupe.

---

(42) *Notre organisation pédagogique était une forme de "team teaching" qui s'est avérée des plus polyvalentes en permettant simultanément des interventions individuelles et de groupe.*

- La complémentarité entre formateurs

Les formateurs avaient des compétences diverses et nouaient entre eux des relations souples et flexibles où, tour à tour, ils pouvaient être aidés ou aidants. Cette permutation dans les rôles se vivait dans un esprit d'étroite collaboration pour chacun d'eux.

Ainsi chaque formateur pouvait devenir une ressource, un "enrichisseur" pour ses co-équipiers, en les nourrissant de ses observations en ce qui regarde la pédagogie, l'apprenant et la famille. Chacun était capable de prendre sa place en s'affirmant comme personne spécifique, détentrice de sa propre expertise, tout en étant ouverte à celle des autres.

- Le respect dans la relation de formation

Le respect entre les formateurs s'accompagnait d'une acceptation des relations privilégiées qu'un apprenant pouvait entretenir avec un formateur plutôt qu'avec un autre. Cette acceptation d'une certaine prépondérance dans les relations évitait les rivalités entre formateurs au détriment de l'apprenant.

Les styles différents de relation d'aide à l'apprentissage prenaient ainsi racine dans la personnalité et dans l'expérience de chacun des formateurs.

- Le formateur et sa propre quête d'autonomie

L'implication des formateurs dans la démarche de formation s'est avérée confrontante quant à leur propre quête d'autonomie.

Il devenait rapidement difficile de vouloir travailler au développement de l'autonomie des apprenants sans, par le fait même, se confronter personnellement. Les formateurs ont vite pris conscience qu'une pédagogie qui ne les impliquerait pas personnellement, ne pourrait amener une implication des apprenants.

Ainsi, en vivant le projet, les formateurs se sont mis en situation d'apprentissage et de changement. Ils acceptaient d'être critiqués dans leurs attitudes et dans leurs comportements afin de véhiculer dans leur discours et leurs agissements, une conception partagée de l'autonomie en cohérence avec les objectifs du projet. Les formateurs développaient ainsi une attitude de confiance à la découverte et à l'exploration, tant pour eux-mêmes que pour les apprenants.

5.1.4 Les relations conseiller pédagogique/ formateurs

Le conseiller pédagogique faisait partie intégrante de l'équipe de formation, tout en jouant un rôle différent par rapport aux apprenants et aux familles. Il était le collaborateur immédiat de l'équipe des formateurs.

Le conseiller pédagogique aidait les formateurs à s'évaluer de façon périodique. Ensemble, ils assuraient la cohérence entre les objectifs du programme et les actions posées dans le quotidien. Le conseiller pédagogique et les formateurs faisaient le bilan des gestes posés, réfléchissaient sur les attitudes et les comportements de chacun, sur le fonctionnement de l'équipe et sur les relations interpersonnelles dans une telle démarche de formation.

Le conseiller pédagogique était aussi une ressource d'animation, de support et d'aide pour les formateurs.

5.2 La dynamique humaine dans l'intervention auprès des milieux familiaux

Notre intervention auprès des milieux familiaux visait, par une relation d'aide, à habiliter les parents à devenir de meilleurs supports à l'apprentissage et à l'autonomie de l'apprenant. C'est alors à partir de cette dimension que nous avons cherché à cerner la dynamique humaine, tout en nous appuyant sur nos perceptions issues des rencontres familiales individuelles et collectives ainsi que sur les commentaires des parents.

Lors des rencontres individuelles avec les familles, nous cherchions à placer nos contacts avec les parents sous le signe de la chaleur humaine, de la compréhension et du respect de chacun. Nous nous sentions responsables de ces relations que nous voulions significatives tant pour eux, pour l'apprenant que pour nous. Nous avons aussi pris conscience du pouvoir que ces personnes pouvaient nous accorder et de l'utilisation respectueuse que nous pouvions en faire. Toutefois, nous n'avons jamais craint d'engendrer une dépendance de la famille à notre égard, parce que notre support, bien que significatif, était mutuellement convenu comme temporaire.

Nos rapports avec les milieux familiaux, basés sur le respect et la confiance réciproque, nous permettaient de jouer un rôle éducatif important. Nous devenions capables de refléter des comportements handicapants pour le développement de l'autonomie des apprenants et ce, tout en essayant, avec les parents, de découvrir de nouvelles attitudes qui répondraient davantage à des conditions d'apprentissage. Les parents demeuraient, en tout temps, maîtres de leur démarche, sans pour autant nous enlever la responsabilité de la stimulation au support comme processus de changement.

Les familles, bien que voulant et désirant nos rencontres, étaient conscientes qu'une telle démarche pouvait conduire à des discussions sur des situations problématiques et parfois handicapantes pour l'acquisition de l'autonomie de l'apprenant. Compte tenu toutefois du respect avec lequel les formateurs créaient leurs liens avec la famille, les milieux familiaux qui le voulaient, se sentaient en confiance d'aborder ces points délicats.

C'était, en demeurant attentifs à l'aspect émotif de telles situations que les formateurs pouvaient le mieux sentir la pertinence de leurs interventions. En effet, dire à un père que sa fille avait besoin de son contact personnel au même titre que ses frères,... dire à une mère que sa fille souffrait de ne pas être plus autonome,... dire à un couple que leur fils voulait dorénavant avoir une relation d'adulte avec eux,... étaient des formes de reflets qui nécessitaient du discernement et du tact.

C'est donc dire que, nous avons été très attentifs au caractère éducatif de notre intervention auprès des milieux familiaux, d'autant plus qu'il aurait pu être facile de confondre notre intervention éducative avec une intervention à caractère thérapeutique ou clinique. Nous nous sommes continuellement situés dans une démarche éducative axée sur des liens clairs de collaboration et notre focus visait principalement la clarification des modes de communication et des formes de messages que s'échangeaient l'apprenant et ses parents.

Les rencontres familiales individuelles ont eu des influences évidentes sur les rencontres familiales collectives puisque ces dernières étaient souvent le prolongement des premières.

Nous avons suscité des rencontres collectives entre parents dans le but d'alimenter leur soutien à l'apprentissage de l'autonomie de leur adulte handicapé. Ces rencontres nous donnaient un moyen supplémentaire d'intervention et de support. Par l'échange de leur réalité et de leur problématique, ceux-ci devenaient de véritables ressources entre eux, en s'encourageant mutuellement. En plus, les quelques outils présentés lors de ces rencontres leur permettaient de s'habiliter à être plus conscients de leur rôle de support à l'autonomie.

La nature des rencontres collectives s'inscrivait dans le modèle d'intervention comme étant un lieu d'échange privilégié pour les parents dans leur propre démarche et comme un moment pour se centrer sur leur situation de parents d'adultes handicapés mentalement dans un contexte de support et d'apprentissage.

Ces rencontres qui avaient beaucoup d'importance pour nous en fonction des objectifs que nous nous donnions, avaient aussi beaucoup d'importance pour les parents comme nous l'illustrent les quelques commentaires suivants:

> *"... Pouvoir partager les peurs qui nous habitent, voir et entendre d'autres parents, nous fait découvrir que l'on n'est pas tout seul, qu'on n'est pas si différent. Tout seul, on se décourage vite, ici avec les autres parents, on s'encourage. Parfois, on se dit que si un autre est capable de lui laisser faire cela, moi aussi je le peux. Ensemble, on se stimule à continuer, on voit qu'il y a quelque chose qui se fait et ça nous aide..."*

> *"... C'est réconfortant de prendre le temps de réfléchir, d'écouter ce que les autres ont à dire et aussi de savoir que d'autres sont intéressés à savoir ce qu'on a à dire..."*

> *"... C'est encourageant de savoir que lorsque j'ai des problèmes, je ne suis pas tout seul et qu'il y en a d'autres pour m'aider, me comprendre. C'est libérant de pouvoir dire combien on porte un poids énorme en sachant que les autres vont nous comprendre..."*

En conclusion, il convient de rappeler que lors de nos interventions auprès des familles, nous nous sommes toujours préoccupés d'avoir une communication ouverte, appuyée d'une relation d'aide signifiante, nous permettant d'être à l'écoute de la réalité de l'apprenant et de sa famille. Et, cette communication ouverte que nous cherchions à implanter visait un processus de changement dans les attitudes et les comportements, tout en développant des liens de complémentarité et de support dans nos démarches mutuelles.

5.3 La dynamique humaine dans l'intervention auprès de l'environnement social

Comme on l'a déjà mentionné, notre intervention auprès de l'environnement social avait deux volets particuliers: les ressources utilisées comme éléments de notre démarche pédagogique et les ressources utilisées comme support au projet.

Dans nos rapports avec l'une ou l'autre de ces ressources, nous avons toujours privilégié des relations personnalisées plutôt que formelles. Vouloir travailler en collaboration avec le milieu, c'était pour nous, travailler avec des personnes et des individus qui oeuvraient à l'intérieur de ces structures ou de ces organismes. Nous avons alors préféré favoriser les rapports interpersonnels avant les rapports interinstitutionnels.

Le fait que Maurice, Francine, Christiane, Lise, Donald et les autres, Pauline, Pierre, Réjean,... apprenaient à se connaître et à s'apprécier tant comme personnes que comme professionnels, c'était créer des conditions de développement pour tous. Nous avions la conviction que nous pouvions nous aider mutuellement à grandir et à cheminer dans l'intérêt des personnes adultes handicapées mentalement.

L'importance donnée aux relations personnalisées donnait de l'emphase à la dimension informelle et créait selon nous, des conditions favorables pour que chacun soit incité à aller puiser dans ses zones grises de "pouvoir" afin d'appuyer une dynamique particulière dans le milieu.

Il ne suffisait pas toutefois d'en demeurer uniquement dans l'informel. Savoir formaliser une collaboration dans le respect de chacun était pour nous une nécessité si nous voulions assurer une continuité. Il fallait se rappeler que les intervenants changeaient; d'où l'importance d'assurer le développement de nos dynamiques dans un minimum de cadre formel. En contrepartie, l'informel devenait comme le ciment de ces entendements formalisés et en assurait la force et la continuité.

Selon les habitudes ou les moeurs d'un milieu, jouer la carte de l'informel ou celle du formel n'apportait pas toujours les mêmes résultats. Il fallait pouvoir en mesurer les impacts avant de les utiliser. Toutefois, selon notre expérience, les rapports personnalisés ont permis plus souvent qu'autrement de faire cheminer le dossier sur la personne adulte handicapée mentalement.

La mise en place d'un tel processus de collaboration avec les organismes du milieu nous est apparue importante, souhaitable et nécessaire pour éviter de faire de la duplication. Étant dans notre milieu, le maître d'oeuvre de cette nouvelle approche auprès des personnes adultes handicapées mentalement, nous aurions pu la vivre en vase clos et de façon indépendante, mais nous voulions que le projet de formation puisse se situer dans la dynamique de développement de notre milieu. Ce dernier venait alors nous aider à canaliser et à mieux orienter nos énergies.

3E PARTIE

CONSTATATIONS DÉCOULANT DE L'EXPÉRIMENTATION DE NOTRE PROGRAMME DE FORMATION À L'AUTONOMIE POUR DES PERSONNES ADULTES HANDICAPÉES MENTALEMENT

PRÉSENTATION DE LA 3^{e} PARTIE

L'expérimentation de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement nous a permis de faire, non pas seulement des observations ou des hypothèses mais aussi des constatations basées sur plusieurs années d'expérience de partage avec ces personnes.

Ces constatations que nous vous présentons dans cette troisième partie étaient parfois implicites mais elles se confirmèrent et s'intensifièrent tout au long de notre démarche. Voici donc ces constatations qui sont issues de notre expérience de cinq années et que nous avons regroupées sous divers thèmes:

- des constatations à l'égard des apprenants,
- des constatations à l'égard de l'environnement familial,
- des constatations à l'égard de l'environnement social,
- des constatations à l'égard de l'intervention pédagogique.

3^{e} Partie: CHAPITRE I

DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DES APPRENANTS

I. DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DES APPRENANTS

1.1 Les personnes adultes handicapées mentalement sont d'abord des personnes capables et non des "handicaps".

Tout au long du projet, nous avons davantage mis l'accent sur les capacités des personnes adultes handicapées mentalement plutôt que sur leurs limites; ce faisant, nous avons réalisé que ces personnes ont une capacité de cheminer et d'apprendre et qu'en misant sur leur potentiel de développement personnel, nous pouvons mettre en lumière ces personnes avec leurs différences et leurs capacités et ainsi faire éclater des perceptions limitatives à l'égard de leur handicap.

1.2 Les personnes adultes handicapées mentalement sont "des apprenants".

À nos yeux, les adultes handicapés mentalement sont des "apprenants" car ils sont les agents de leur propre démarche de formation. L'expérience nous a démontré qu'ils ne sont pas seulement des "bénéficiaires" de services, ni des "clients" consommateurs d'apprentissages, ni des "participants" à un programme structuré d'avance, mais qu'ils sont bel et bien, avant tout, des adultes capables d'apprendre, capables de poser des gestes conséquents et capables de prendre en charge leur propre démarche d'autonomie.

C'est en ce sens que pour nous, le terme "apprenant" identifie le mieux l'état et la situation de ces personnes dans ce qu'elles vivent et dans ce que nous vivons avec elles au sein du projet de formation.

1.3 Les adultes handicapés mentalement sont des personnes à traiter en adultes.

L'expérience nous a permis de constater que c'est en les traitant en adultes, en leur donnant des cadres de références appropriés que les personnes adultes handicapées mentalement en arrivent à se débarrasser de certains comportements parfois infantiles. C'est en leur offrant un environnement d'adultes, en leur parlant en adultes, en les considérant d'égal à égal et en leur confiant des responsabilités qu'elles arrivent à trouver leur place comme adultes et à adopter davantage des comportements appropriés à cette condition.

1.4 Les personnes adultes handicapées mentalement sont capables d'exprimer leurs besoins.

L'expérience nous a permis de constater que les personnes adultes handicapées mentalement sont généralement capables d'identifier et d'émettre leurs besoins en autant que nous sachions mettre le temps nécessaire à l'émergence de ces derniers.

Cependant, pour faciliter l'expression des ces besoins, il ne s'agit pas de compter uniquement sur le facteur temps, mais il convient aussi de créer des conditions favorables à cette émergence puisque ces apprenants ne sont pas habitués à ce qu'on leur demande leur avis sur ce qu'ils veulent devenir, sur ce qu'ils veulent faire ou encore sur ce qu'ils veulent apprendre.

1.5 Une particularité fondamentale dans l'acquisition des apprentissages chez les personnes adultes handicapées mentalement tient souvent à une question de rythme.

En intervenant auprès de ces personnes, nous avons pris conscience que même s'ils ont un rythme d'apprentissage plus lent, cela ne les empêche pas d'être capables de faire de nombreux apprentissages significatifs. Nous avons également constaté que le rythme de leur processus de réflexion logique, tout en étant plus lent, devient, avec le temps, de plus en plus articulé et subit un processus de mûrissement qui les rend aptes à faire des apprentissages qu'ils ne pouvaient effectuer auparavant.

Cet éclairage donné à la question du rythme nous est apparu comme important dans la compréhension du développement personnel des personnes adultes handicapées mentalement, de même que dans la compréhension de leur processus d'apprentissage.

3^{e} Partie: CHAPITRE II

DES CONSTATATIONS A L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

II. DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

2.1 Les préjugés sociaux sont tenaces et cruels envers les parents de personnes handicapées mentalement.

L'expérience nous a démontré que les préjugés sociaux demeurent tenaces et cruels par rapport aux parents de personnes handicapées mentalement en sous-entendant une prétendue "faute" ou une possibilité de "problèmes". Ce poids social est souvent venu amplifier la "culpabilité" déjà lourde de la réalité quotidienne du handicap.

Comme il est difficile pour les parents de s'affranchir d'un questionnement sans issue tel que: "Qu'est-ce qu'on a fait de pas correct?" ... "Où en est la faute?"... nous en percevons continuellement des séquelles lorsque les parents échangent d'une façon plus intime avec les formateurs.

Nous nous sommes rendus compte que les parents d'une personne handicapée mentalement y paient souvent le prix, à même l'organisation de leur vie, à même leur réalisation personnelle et à même leurs rapports sociaux avec d'autres personnes. A leur égard, l'environnement manifeste une exclusion souvent subtile reliée au fait qu'ils sont parents "d'enfant(s)" pas comme les autres.

Nous avons souvent eu l'occasion d'être témoins de l'acharnement de milieux familiaux qui veulent croire, même minimalement, en un demain plus hospitalier pour leur(s) "enfant(s)" et pour eux-mêmes. Nous avons également rencontré des milieux familiaux qui ont permis à leur(s) "jeune(s)" de dépasser largement les barrières limitatives de certains diagnostics professionnels ou sociaux.

2.2 Les familles sont des lieux d'influence.

Tout au long de notre expérience, nous avons perçu que les familles influençaient fortement les apprenants dans leur façon d'apprendre et dans leurs motivations au changement. Nous avons constaté que c'est par l'amour, l'attention, les efforts, les soins et la volonté des parents que les apprenants devenaient capables de cheminer.

Paradoxalement, l'expérience nous a confirmé que les milieux familiaux peuvent aussi être des obstacles à franchir pour les personnes adultes handicapées mentalement qui entreprennent leur démarche vers l'autonomie. En effet, les parents peuvent développer par amour et par compassion, une surprotection qui fait souvent figure d'un véritable mur. Les craintes de ceux-ci s'expriment souvent par des mécanismes (même inconscients) qui les amènent à vouloir éviter toutes difficultés et tous problèmes à leurs "enfants".

A cet égard, la réaction des parents des personnes handicapées mentalement n'est pas nécessairement différente de tous les parents, mais par contre, avec l'emphase placée sur le handicap, cette attitude semble prendre des proportions quelque peu différentes.

Un deuxième point pouvant créer un obstacle à l'autonomie nous est apparu être la vision que des parents ont des possibilités de leurs "jeunes", possibilités qui sont systématiquement sous-estimées.

Cette vision limitée des possibilités des apprenants s'appuie sur le fait que souvent, certains milieux familiaux adoptent, sans questionner, les diagnostics médicaux et professionnels qui mettent fréquemment l'accent sur le handicap et ses limites. Il devient difficile pour les parents de passer outre à ces "jugements" qui présentent l'autonomie comme très difficilement atteignable.

Ces deux éléments, la surprotection et la sous-estimation, sont donc, de fait, de véritables obstacles qui empêchent les apprenants de se prendre en main.

C'est par l'expérimentation de notre programme que nous avons pu saisir ces mécanismes. L'utilisation de ces acquis nous a permis de développer une démarche éducative adaptée au concret de cette situation.

2.3 Une démarche de formation à l'autonomie avec des personnes adultes handicapées mentalement a avantage à se faire en complémentarité avec les milieux familiaux.

Nos premières actions dans le projet de formation à l'autonomie s'adressaient uniquement aux personnes adultes handicapées mentalement. Nous avons alors constaté que cette situation créait souvent des contradictions entre l'aspect éducatif du projet et la possibilité pour les apprenants d'exercer leur autonomie à l'intérieur de leur milieu familial. En effet, notre projet de formation à l'autonomie étant, de par sa dynamique, un lieu important de changement, nous avons constaté que si les apprenants ne peuvent vivre son prolongement et réinvestir dans leur principal lieu de vie, cela vient limiter de façon importante le changement sans pour autant le rendre impossible.

Cette constatation nous a amenés à vouloir impliquer les familles dans notre projet de formation car, pour nous, c'est de travailler à la fois sur les "effets" et sur les "conditions" que de favoriser l'implication et l'engagement des familles comme support à la démarche d'autonomie de leurs "jeunes" adultes handicapés mentalement.

Aussi, nous avons tenté différentes approches auprès de certains milieux familiaux afin de vérifier si, en établissant des rapports de complémentarité éducative avec eux et en les impliquant comme support à la démarche de formation, cela pouvait créer de meilleures conditions de développement pour les apprenants. Cette expérience fut concluante et a fait en sorte que l'implication des familles au sein du projet, est devenue pour nous, une des composantes de base indispensable à l'atteinte des objectifs d'autonomie pour les personnes adultes handicapées mentalement vivant en famille naturelle ou en famille d'accueil.

2.4 La relation d'aide éducative aux familles est nécessaire pour leur aider à supporter la démarche d'autonomie de leur "jeune" adulte handicapé mentalement.

Nous avons constaté que plusieurs familles, même si elles s'affichent comme très intéressées, peuvent se sentir souvent dépourvues et peu outillées pour réellement assurer un appui efficace. De plus, plusieurs parents, de par leurs liens affectifs avec ces personnes, sont tentés de les surprotéger et aussi d'utiliser un référent "d'enfant" plutôt qu'un référent "d'adulte", sans se rendre compte que cela peut devenir des obstacles en soi.

C'est à partir de ces constatations que nous avons commencé à nous interroger sur la façon d'être aidant au niveau des familles.

C'est dans le but de sensibiliser les parents à percevoir différemment leur "jeune" adulte, de les habiliter à jouer un rôle de support éducatif et aussi de les amener à faire plus de place aux apprenants dans le contexte familial, que la relation d'aide éducative aux familles a pris tout son sens.

Cette relation d'aide éducative aux familles a permis non seulement d'aider les parents et les membres de la famille à promouvoir l'autonomie de l'apprenant mais elle a également donné l'occasion à la famille toute entière de réfléchir et de cheminer elle aussi vers une plus grande autonomie.

Cette relation d'aide éducative aux familles est donc venue appuyer et consolider les différents apprentissages tout en assurant une continuité entre le projet de formation et le milieu familial.

3^e Partie: CHAPITRE III

DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

III. DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

3.1 L'environnement immédiat vient jouer un rôle prépondérant dans le développement du potentiel des personnes adultes handicapées mentalement.

L'expérience menée auprès de différents milieux de vie des personnes adultes handicapées mentalement, nous permet d'établir une corrélation entre le support éducatif reçu de l'environnement et le rythme de développement de ces personnes.

En effet, quand l'environnement est non stimulant, nous constatons qu'il y a peu de développement chez les personnes adultes handicapées mentalement. Par contre, lorsque l'environnement est stimulant et qu'il adopte une attitude d'ouverture et de support à l'apprentissage, cela offre plus de chance de réalisation à ceux-ci.

3.2 La concertation avec les organismes du milieu amène une complémentarité.

Nous avons constaté qu'une démarche de formation qui a un objectif d'intégration sociale pour des personnes adultes handicapées mentalement, a tout avantage à se faire en concertation avec les organismes du milieu puisqu'elle vient à la fois apporter une amélioration au vécu collectif et à la fois s'appuyer sur l'action des autres.

Les rapports avec les différents organismes nous ont confirmé la richesse que peut apporter la multiplicité des formes et des lieux d'apprentissages. De plus, les liens de collaboration entre les intervenants du milieu rendent possible une meilleure vision des apprenants, de leur développement et facilitent l'atteinte des objectifs d'autonomie et d'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement.

3e Partie: CHAPITRE IV

DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

IV. DES CONSTATATIONS À L'ÉGARD DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

4.1 La volonté d'implication des apprenants est le point de départ de leur démarche d'autonomie.

Nous avons constaté au fil des années, que la volonté d'implication des apprenants joue un rôle essentiel au niveau de l'atteinte des objectifs d'une démarche de formation axée sur l'autonomie, le développement personnel et l'intégration sociale.

Cette constatation nous a amenés à faire de cette volonté personnelle de l'adulte à s'engager, une des conditions d'acceptation au projet. En cours de projet, les apprenants, au niveau de cette volonté d'implication, sont supportés et stimulés afin de leur permettre de faire des changements significatifs dans leur vie personnelle.

4.2 La responsabilité des apprenants dans leur démarche de formation est une condition essentielle à l'atteinte de leur autonomie.

Nous avons pu constater qu'une condition importante reliée à l'apprentissage de l'autonomie, est la prise en charge, par les adultes handicapés mentalement, de leur propre démarche éducative.

Cette prise en charge s'appuie sur la responsabilité des apprenants à être au coeur de leur démarche d'autonomie. C'est dans la mesure où les apprenants assument cette responsabilité, que les résultats de leurs apprentissages ont un sens profond pour eux et leur permettent de se réaliser comme personnes.

Cependant, cette volonté de prise en charge peut être latente au début chez certains apprenants. Toutefois, elle se révèle au fur et à mesure qu'ils cheminent, prennent conscience de leurs besoins et expriment leur détermination à faire des apprentissages.

4.3 "L'écoute", qui se traduit par le respect des besoins, est, pour le formateur, son premier guide pédagogique.

Tout au long de notre pratique, nous avons réalisé que l'"écoute" nous permet de percevoir les apprenants dans leur globalité et aussi dans leur spécificité. Cette "écoute" doit cependant faire beaucoup de place à l'expression non verbale des apprenants puisque leur expression verbale peut parfois être pauvre ou difficile.

C'est donc, en étant à l'affût de tout ce que les apprenants laissent échapper au niveau de leur mimique, de leurs gestes et de leurs paroles, que nous parvenons à détecter les besoins véritables de ces personnes adultes handicapées mentalement.

Cette écoute des besoins des apprenants doit, selon nous, se traduire au niveau pédagogique par une approche basée sur le respect des besoins exprimés plutôt que sur des données sociologiques extérieures.

4.4 Les premiers "outils de formation" sont le potentiel humain.

Les premiers "outils de formation" sont pour nous: les apprenants, les formateurs et le groupe.

En ce sens, les apprenants qui sont au centre de leur démarche les amenant à "s'autonomiser" et à s'intégrer davantage à leur environnement social, sont les principaux "outils de formation". Ils constituent les premières ressources à utiliser, à développer et à stimuler pour entreprendre l'action.

De leur côté, les formateurs sont aussi des "outils" importants de formation. C'est par leur capacité d'être et leur relation d'aide à l'apprentissage qu'ils secondent et supportent les apprenants dans leur démarche de prise en charge.

La situation de groupe est en elle-même un autre "outil" important de formation. La dynamique du groupe crée un contexte éducatif stimulant qui permet de faire ressortir le potentiel des ressources de chacun.

4.5 Il est essentiel que la relation formateur/apprenants soit signifiante pour maximiser les apprentissages et le développement personnel et social des personnes adultes handicapées mentalement.

Nous avons constaté qu'à partir du moment où la relation formateur/apprenants devient signifiante, les personnes adultes handicapées mentalement en arrivent à faire de grands pas au niveau de leurs acquisitions, de leurs comportements, de leur réflexion, de leur maturité et qu'ainsi, elles deviennent plus capables de risquer et de cheminer.

La clé de voûte de ces changements nous est apparue être la relation signifiante établie entre les apprenants et les formateurs. Les apprenants, en se sentant compris et acceptés deviennent disposés et ouverts à des apprentissages variés et à un développement personnel plus mature.

4.6 Une démarche pédagogique qui vise l'autonomie personnelle des personnes adultes handicapées mentalement doit miser sur l'individualisation des objectifs.

Notre expérimentation nous a amenés à articuler une démarche pédagogique qui se veut respectueuse de l'individualité des personnes adultes handicapées mentalement. Nous avons constaté qu'en orientant notre pédagogie vers la réalité individuelle de chacune de ces personnes, nous en arrivons à créer des conditions favorables au développement de leur autonomie personnelle. Conséquemment, pour en arriver à supporter cette approche, nous devons donner de plus en plus de place à l'individualisation des objectifs.

Nous nous sommes aperçus que l'individualisation des objectifs devient une nécessité dans l'acquisition de l'autonomie personnelle puisque ce sont les apprenants qui, fondamentalement, déterminent le degré d'autonomie qu'ils veulent atteindre, les types d'apprentissages qu'ils veulent acquérir, de même que les façons d'intégrer leurs apprentissages.

L'individualisation des objectifs permet alors aux apprenants de se transformer au niveau personnel, de faire des pas significatifs et aussi de se reconnaître comme des personnes capables d'autonomie plutôt que comme des gens ayant à vivre selon les normes des autres. Cette orientation vers l'individualisation s'avère un facteur de motivation important pour les apprenants puisque ceux-ci se sentent respectés et acceptés dans ce qu'ils sont, donc dans leurs capacités.

4.7 L'individulisation des objectifs d'apprentissage nécessite l'instauration d'un processus de négociation entre apprenants et formateurs.

Notre approche pédagogique nous a orientés vers une démarche qui donne de la place au potentiel et au référent adulte de ces personnes. C'est ainsi qu'en voulant créer des conditions d'apprentissages adaptées à ces apprenants, nous en sommes arrivés à promouvoir un processus de négociation qui permet aux apprenants d'une part, d'exprimer leurs besoins et d'autre part, leur aide à explorer, à prioriser et à mettre en action des objectifs qu'ils identifient comme importants pour eux.

Ce processus de négociation n'est pas un acquis en soi. C'est en apprenant à le développer et à l'actualiser que les apprenants en arrivent à se donner une emprise sur leur cheminement et sur le développement de leur sens des responsabilités.

Ce processus de négociation devient aussi une base d'essai sécurisante pour outiller les apprenants à être plus conscients de leurs besoins réels et non seulement de ceux projetés sur eux par leur milieu de vie. Il permet aussi de développer l'expression de leurs besoins par une meilleure communication et de s'affirmer positivement dans la réponse à ces besoins.

4.8 Il importe d'axer l'intervention sur des situations de réussite pour développer une image positive de soi chez les personnes adultes handicapées mentalement.

Au contact de ces personnes, nous avons constaté que plusieurs de ces apprenants ont un passé marqué par des échecs, par des situations d'exclusion ou de rejet, ou encore vivent dans un état de dépendance d'attente ou de passivité totale. Ces personnes se révèlent alors insécures, négatives par rapport à leurs possibilités et craintives face à l'inconnu.

Conséquemment, nous voulons travailler à changer ces cadres de référence négatifs et dévalorisants, pour accentuer davantage, dans la réalité, la valorisation de leur potentiel et de leurs capacités à réussir. Ainsi, pour en arriver à les orienter vers des pôles plus positifs, il nous apparaît important de les guider dans une démarche pédagogique les amenant à vivre progressivement des situations de réussite.

Nous voulons alors faire en sorte qu'en se confrontant à des situations à leur mesure, ces personnes puissent développer à la fois une croyance en elles-mêmes et une facilité à poser des gestes pratiques.

4.9 La référence constante au concret est nécessaire pour stimuler les apprentissages chez les personnes adultes handicapées mentalement.

Nous nous sommes très rapidement aperçus que les apprenants ont besoin de relier leurs apprentissages à leur réalité quotidienne. Les notions abstraites, loin de leur vécu et de l'application qu'ils peuvent en faire dans leur vie, engendrent un manque d'intérêt et de motivation. Par contre, plus le contenu des apprentissages a un rapport direct avec leur réalité, plus les apprenants deviennent motivés, plus la rétention est favorisée et plus l'intégration des acquis devient facilitée.

4.10 Une démarche de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement a avantage à s'appuyer sur une pédagogie axée sur l'exigence.

Au fil des années, nous en sommes arrivés à la conclusion que si nous voulons favoriser une démarche responsable de formation pour les apprenants, nous devons les supporter par un pédagogie axée sur des exigences conséquentes à une situation de vie comme personne adulte autonome.

Sans ces exigences, il devient facile de tomber dans une forme de pédagogie "protectionniste" même si nous nous donnons des objectifs valables au niveau de la quête d'autonomie pour ces apprenants.

Ainsi nous avons été amenés à réaliser que ce n'est pas en "infantilisant" la pédagogie que nous pouvons prétendre viser des objectifs d'autonomie et que, par conséquent, le rôle de l'exigence devient nécessaire pour éviter d'ouvrir la porte à des attitudes de dépendance et de surprotection.

CONCLUSION

CONCLUSION

Ce programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, tel que nous l'avons pensé, vécu et raconté,a toujours cherché à mettre l'accent sur les expériences, les capacités et les besoins des apprenants de même que sur les compétences à acquérir pour un développement maximal de l'autonomie et une meilleure intégration sociale.

Cette expérience de cinq (5) années, on a voulu l'écrire, pour mieux la cerner et ainsi y dégager des règles fondamentales pouvant servir à la création d'un modèle d'intervention auprès des personnes adultes handicapées mentalement, tel que nous l'avons articulé dans un volume subséquent (Volume II).(43)

Dans son ensemble, ce document se veut donc, avant tout, un document de réflexion et un guide pour nous-mêmes et pour toutes personnes intéressées à favoriser l'autonomie et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement et ce, à travers une démarche éducative appropriée.

---

(43) EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, *Projet de formation: Volume II - Un modèle d'intervention éducative*, C.S.M.I., S.E.A., novembre 1985.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

BEAUREGARD, Liette, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, *Guide d'utilisation de diaporamas comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale*, C.S.M.I., S.E.A., novembre 1983, 177 p.

BERGERON, Lise, CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, *Rapport suite à l'année d'implantation du projet (1979-1980)*, C.S.M.I., S.E.A., juin 1980, 75 p.

CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, VEZINA-PEPIN, Christiane, *Une première articulation du programme suite à trois années d'expérience (1979-1982)*, C.S.M.I., S.E.A., juin 1982, 150 p.

CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, VEZINA-PEPIN, Christiane, *Première ébauche des "designs de formation"*, C.S.M.I., S.E.A., juin 1982, 290 p.

CHARRON-EMOND, Francine, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, *Elaboration d'outils de suivi et d'évaluation (1982-1983)*, C.S.M.I., S.E.A., janvier 1983, 77 p.

CHARRON-EMOND, Francine, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, *Pistes de réflexion sur différentes approches éducatives*, C.S.M.I., S.E.A., mai 1983, 45 p.

CHARRON-EMOND, Francine, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, *Deuxième ébauche des "designs de formation"*, C.S.M.I., S.E.A., juin 1983, 423 p.

CHARRON-EMOND, Francine, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Deuxième articulation de notre programme de formation suite à un vécu de quatre années d'expérience (1979-1983), C.S.M.I., S.E.A., décembre 1983, 457 p.

CHARRON-EMOND, Francine, DUMONT, Christiane, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Rapport annuel 1983-1984: I - La dynamique pédagogique, C.S.M.I., S.E.A., juin 1984, 124 p.

CHARRON-EMOND, Francine, DOSTIE-BOSSE, Monique, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Rapport annuel 1984-1985: I - La dynamique pédagogique, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985.

EMOND, Maurice, Auto-évaluation de notre projet de formation (1981-1982), C.S.M.I., S.E.A., juin 1982, 22 p.

EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, Projet de formation - Volume III a), Recherche exploratoire sur l'évaluation en rapport avec le programme de formation à l'autonomie, C.S.M.I., S.E.A., juillet 1984.

EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, Troisième articulation de notre programme de formation suite à un vécu de cinq années d'expérience (1979-1984) - Description de l'expérience éducative, C.S.M.I., S.E.A., septembre 1984, 189 p.

EMOND, Maurice, Présentation des différentes demandes de subventions auprès de la D.G.E.A. de 1979-1980 à 1984-1985, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 223 p.